



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Dissertação de Mestrado

O CINEMA NA ESCOLA

Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve

Percurso e efeitos no tempo

Pedro José Félix Baptista Neves

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes

Especialização em Estudos da Imagem

Dissertação Orientada pelo Doutor Vítor Reia-Baptista

Setembro de 2011

Resumo

No ano lectivo 2004/2005, foi iniciado o projecto-piloto de ensino do cinema como opção curricular artística para o 3º ciclo, em duas escolas do Algarve. Depois da redacção do programa, o trabalho efectuado na escola de Quarteira tem-se pautado pela necessidade de reflectir sobre o percurso efectuado e pela construção de diversos materiais didáctico-pedagógicos. Esta investigação pretende certificar a importância da inclusão do cinema como área curricular no ensino básico, nomeadamente pelo seu contributo para a promoção do ensino artístico e para o desenvolvimento da literacia dos Média. Analisa-se também o modelo assente em cadernos temáticos, em comparação com outros exemplos de recursos pedagógicos, tanto como suporte de apoio à disciplina de cinema como pela sua abertura às comunidades escolares.

Palavras-chave: Literacia dos Media; Literacias cinematográfica e fílmica; Recursos pedagógicos; Escola; Cinema.

Abstract

In 2004/2005 began the pilot project of teaching cinema as an optional artistic curricular subject in two schools of the Algarve Region. After the syllabus was elaborated, the work developed in the school of Quarteira requires a reflection upon the path done and by the construction of several pedagogical and didactic materials. This investigation intends to certify the importance of the inclusion of cinema as a curricular subject in basic education, namely by its contribution to promote artistic teaching and for media literacy development. We also analyze the model based in thematic books, in comparison with other examples of pedagogical resources, not only in terms of support to the cinema subject, but also due to its opening to the school's communities.

Keywords: Media Literacy; Film and cinematographic literacy; Pedagogical resources; School; Cinema.

Para os alunos de Quarteira

Notas prévias

As referências aos filmes são feitas em maiúsculas com o nome original do filme ou a sua tradução fonética, no caso de se tratar de títulos de filmes escritos com caracteres não latinos, como o alfabeto cirílico ou ideogramas orientais.

Por exemplo: Броненосец Потёмкин é referenciado como:

BRONENOSSETS POTIOMKIN / O COURAÇADO POTIOMKIN (1925)

Na maior parte dos casos, a seguir ao nome original é indicada a tradução em português se o filme teve distribuição nacional, ou se tiver sido citado em publicações com edição nacional. Há ainda alguns casos onde não há lugar a tradução porque se manteve o nome original.

Por exemplo: BOWLING FOR COLUMBINE (2002)

No índice filmográfico apenas são indicados os nomes originais dos filmes ou a tradução fonética do nome original.

Palavras ou expressões que merecem destaque são indicadas a negrito.

Os anexos encontram-se num volume à parte.

O texto não foi escrito de acordo com as regras do Novo Acordo Ortográfico.

Agradecimentos

O estudo que agora apresento é destinado aos alunos de Quarteira que frequentam e frequentaram a disciplina de cinema. Estes alunos não têm na sua cidade a possibilidade de assistir a espectáculos artísticos e culturais relevantes sem se deslocarem para outros centros urbanos, porque em Quarteira não há uma sala de espectáculos, uma entidade ou associação que se distinga num panorama nacional (há que louvar, no entanto o trabalho desenvolvido por algumas associações regionais). É também a eles que agradeço este percurso, aos alunos que, de ano para ano me têm ajudado a descobrir o que devo fazer para melhorar a minha acção como professor, a alterar o que não correu bem, a lutar por um projecto, a procurar saber mais.

Um especial reconhecimento deve ser feito à professora Graça Lobo, a mentora do projecto Juventude-Cinema-Escola, que esteve na base da opção artística do ensino do cinema como área curricular. É sobretudo à professora Graça Lobo que se deve esta disciplina. Se assim não fosse este projecto não tinha nascido, porque foi a sua principal impulsionadora, trazendo a sua experiência, motivando os professores envolvidos, disponibilizando-se sempre para ajudar no que fosse preciso, com as suas críticas pertinentes e sábios conselhos.

Ao Doutor Vítor Reia-Baptista é devido um particular agradecimento. Foi nos momentos mais difíceis que surgiram os maiores votos de confiança. O seu apoio, sabedoria, sentido crítico e também a reconhecida criatividade, foram fundamentais para o desenvolvimento deste projecto, cujo eco ultrapassou as barreiras regionais.

Por último, um obrigado singular aos familiares e amigos que me acompanharam durante este período, pela sua ajuda na prossecução desta tarefa.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	3
1.1 Hipóteses de investigação	6
2. O VALOR PEDAGÓGICO DAS IMAGENS	8
2.1 Poder (emotivo) das imagens.....	8
2.2 Imaginário e criatividade	13
2.3 A escola e a literacia dos Media	15
3. O CINEMA NA ESCOLA	18
3.1 Das primeiras experiências com imagens em movimento à dimensão pedagógica do cinema.....	18
3.2 Educação ou propaganda? – a revolução soviética.....	21
3.3 Propaganda ou instrução? – a Alemanha nazi	27
3.4 Outros contributos no campo da pedagogia fílmica	30
3.4.1 O papel visionário de John Grierson.....	30
3.4.2 National Film Board do Canadá	31
3.4.3 British Film Institute.....	32
3.4.4 Centre National de la Cinématographie e a Cinémathèque Française.....	34
4. A ESCOLA NO CINEMA	36
5. O ENSINO DO CINEMA EM PORTUGAL.....	45
5.1 O início da pedagogia da imagem em Portugal	45
5.2 O cinema como recurso didáctico.....	47
5.3 Novas iniciativas a partir de 1970.....	52
5.4 Os cineclubes e a pedagogia fílmica nas escolas	55
5.4.1 Cineclubes de Avanca e de Viseu.....	56
5.4.2 O Projecto Juventude-Cinema-Escola	58
5.5 Outro exemplo: Filhos de Lumière	61

6. A DISCIPLINA DE CINEMA	63
6.1 Situação de Quarteira.....	63
6.2 Opção artística de Cinema	65
7. CADERNOS TEMÁTICOS.....	73
7.1 Alguns exemplos de recursos pedagógicos na educação para o cinema	73
7.2 Porquê um caderno de cinema?	81
7.3 Descrição dos cadernos.....	84
7.4 Exemplos de aplicação dos cadernos	89
8. CONCLUSÕES	93
ÍNDICE REMISSIVO: TÍTULOS DOS FILMES	98
BIBLIOGRAFIA	101

1. INTRODUÇÃO

*Nesse tempo ainda eu não podia esperar concluir
um dia a obra prevista pelos meus planos; foi nesse
recantozinho que eu principiei, em parte por brincadeira,
e foi assim que a alegria do primeiro trabalho se exaltou
nessa construção labiríntica que se me afigurava então
a pérola de todas as construções.*
Franz Kafka, “O Covil”

Quando em 2004 um pequeno grupo de professores de escolas do Algarve começou a pensar na possibilidade de iniciar um projecto de cinema no currículo do ensino básico, tanto pela experiência adquirida com outros projectos, como pela abertura legislativa para a criação de opções artísticas nas escolas, não se pensava ainda nas proporções que o projecto poderia alcançar. Passados poucos anos começou-se a perceber que o projecto não podia ficar só em duas escolas. Mais professores começaram a demonstrar interesse em aderir e as direcções das suas escolas aceitaram o desafio. Começou a partilha de experiências, a qualidade dos recursos pedagógicos foi melhorando, surgiram outras iniciativas, o nível de reflexão em torno do projecto foi-se acentuando, a consciência das dificuldades também aumentou, cresceu a responsabilidade. Se o desígnio de iniciar uma nova área curricular de ensino de cinema é particularmente estimulante, o caminho a percorrer pode ter muitos percalços e o que poderia ser um bom contributo para uma formação artística, cultural e social, não deve vir a tornar-se em mais uma experiência educativa efémera.

Nas sociedades actuais, em que as mudanças se processam a um ritmo elevado, o ensino parece ter dificuldade em acompanhar este aceleração global. Será possível prever como irão evoluir os sistemas educativos nas próximas décadas? E quem poderia supor em 2001, quando surgiu a lei que propunha uma reorganização curricular, que passados apenas dez anos fosse quase atirada para o caixote sem que se conheça uma

avaliação dos resultados da aplicação da Área de Projecto ou do Estudo Acompanhado? Quem conseguiria prever cerca de meio século atrás, que a freguesia de Quarteira iria atingir uma das maiores taxas de natalidade de Portugal? Ou que nas suas escolas frequentariam centenas de alunos oriundos de países tão díspares como o Brasil, a Ucrânia ou a China? E quem ousaria afirmar que numa escola de Quarteira se iniciaria um projecto-piloto de ensino do cinema?

No conto de Kafka *Der bau /O Covil*¹ (também conhecido como *A Toca*) o leitor é confrontado com a descrição de um local de abrigo onde se cruzam corredores em várias direcções, que se encontram em galerias e que o seu habitante conhece com precisão mas que não deixa de lhe causar motivos de preocupação. Tal como numa estrutura rizomática, como é descrita a obra literária de Kafka², também os professores sentem por vezes a necessidade de questionar o labiríntico sistema de ensino em que estão envolvidos e é na sequência dessa aventura incerta do conhecimento que devem estar cientes dos riscos da ilusão e do erro³. Por isso podemos dizer que na educação dificilmente há certezas, mas convicções numa perspectiva racional e não racionalizadora como refere Edgar Morin⁴, quer se trate de uma “racionalidade construtiva”, ou seja, disponível para o constante questionar, quer se trate de uma “racionalidade crítica”, aquela que incide sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias. É nessa posição que se deve colocar o presente texto, no sentido em que foi feito para tentar perceber o que é ensinar cinema e como ensinar cinema. Pretende-se uma reflexão sobre o percurso da disciplina de cinema como opção artística em escolas do Algarve, principalmente na escola de Quarteira que iniciou este projecto há cerca de sete anos.

Por um lado, é uma disciplina que começa, que se introduz num sistema onde já se encontram outras áreas do conhecimento com métodos estabelecidos, com um percurso ancestral, com formação inicial de professores, com manuais certificados, etc. Por outro, é uma novidade para os alunos, para quem o cinema é essencialmente diversão. “Não sabia que se estudava cinema”, dizem alguns, enquanto a maioria refere “julgava que era só ver filmes”. O estranhamento que daí resulta, provoca algumas reacções negativas, porque o ensino do cinema deve incluir novos métodos, nem sempre coincidentes com os hábitos do ensino artístico tradicional. Adquirir conhecimentos não

¹ Escrito por Kafka em 1923/24

² Deleuze / Guattari, 1975, p.19

³ Morin, 1999, p.92

⁴ *idem*, p.27

é um processo fácil, implica esforço e dedicação, trabalhar para atingir metas. Uma nova área curricular obriga a mais empenho, mais competências a adquirir, novas tarefas e mais momentos de avaliação. Como ultrapassar este obstáculo?

Foi a partir do percurso da disciplina, principalmente das dificuldades e das tentativas em contrariar as barreiras que entretanto foram surgindo, que se começou a pensar em iniciar este estudo. Dado que este projecto resulta da inclusão do cinema na componente artística no terceiro ciclo do ensino básico, a primeira questão que se coloca é a de saber se o cinema como área curricular participa na promoção da criatividade no âmbito das expressões artísticas que “mobilizam várias dimensões cognitivas, ampliam o campo de experiências e promovem o sentido crítico”⁵, ou seja, se promove a **literacia artística** nos alunos contribuindo para as finalidades do Ministério da Educação para o ensino artístico. Mas o âmbito de intervenção da disciplina de cinema deve ser mais vasto, tendo em conta as novas incertezas que se fazem sentir nos sistemas de ensino das sociedades modernas. Numa época em que os saberes formais e informais se cruzam e se confrontam, em que as audiências se tornam em autores e os consumidores em produtores⁶, diversas instituições, professores e investigadores têm vindo a alertar para a importância da **literacia dos Media**. De que forma o estudo do cinema ajuda a responder a estes novos desafios, qual o seu contributo para o sucesso educativo e como se pode articular com as outras áreas do saber no currículo do ensino básico, são outras questões que este estudo levanta e pretende ver respondidas. Por último, pretendo clarificar a pertinência da adopção de um recurso didáctico na forma de cadernos temáticos e de que forma as propostas que apresento se justificam como as mais adequadas.

A investigação que aqui se apresenta é desenvolvida em diversas perspectivas no sentido de atender às questões colocadas, o que se justifica pela extensão de áreas abrangidas pelo cinema. É uma tarefa muito ampla porque envolve o estudo da história e da estética do cinema, ao mesmo tempo que obriga a pensar na educação, na sua acção pedagógica, no sistema de ensino, na inovação e criatividade. A utilização do cinema em contexto escolar já tem uma longa história com bastantes exemplos internacionais e nacionais de projectos estruturados, e com um vasto trabalho de investigação e produção de recursos pedagógicos, mas não se encontram muitas referências à existência de uma área curricular distinta para a aprendizagem da imagem em

⁵ Dossier de Educação artística do Ministério da Educação em: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=775>

⁶ Reia-Baptista, 2009, p.164

movimento como a que acontece no Algarve, o que contribui para a particularidade deste estudo na pedagogia do cinema, que pode e deve ser continuado.

1.1 Hipóteses de investigação

A primeira abordagem envolve uma reflexão sobre o papel da imagem na sociedade actual partindo de um exemplo de um acontecimento significativo: as repercussões dramáticas após o enforcamento do ditador iraquiano Saddam Hussein, com algumas crianças e adolescentes em diferentes partes do globo a imitarem o que tinham visto. É analisado o valor emotivo das imagens, a globalização da comunicação audiovisual e as suas implicações na necessidade de uma alfabetização das imagens.

O capítulo seguinte é dedicado à história da pedagogia fílmica, tentando perceber como se começou a manifestar, comprovada por diversos testemunhos e acções logo nas primeiras décadas do cinema. Este período foi fértil em diferentes manifestações pedagógicas ligadas ao cinema, surgindo várias teorias e movimentos, mais filosóficas, mais educativas ou mais propagandísticas. As acções dos governos, sobretudo na década de 1930, reconhecendo a importância deste meio na formação das mentalidades e o consequente aparecimento de instituições preocupadas com a promoção e ensino do cinema como a National Film Board do Canadá, o British Film Institute em Inglaterra ou, mais tarde com as cinematecas, tornaram-se um marco na formação de públicos para o cinema, destacando-se as acções desenvolvidas com a população escolar em diferentes etapas do percurso escolar.

Um outro nível de considerações sobre a relação histórica entre o cinema e a instituição escolar verifica-se nas narrativas cinematográficas centradas em personagens, no espaço, ou na instituição escolar. São apresentados alguns temas como a violência, os sistemas educativos, as relações entre os agentes educativos, a escola e as minorias étnicas, entre outros. A partir de exemplos de filmes do princípio do século XX, com os pequenos documentários de Michell & Kenyon, até aos mais recentes filmes que tiveram grande receptividade e aceitação da crítica, pretende-se conhecer como a complexidade do universo escolar tem sido abordada pelo cinema em diferentes épocas e geografias.

Também em Portugal se tem vindo a manifestar o interesse pelo ensino da sétima arte fugindo à tradicional utilização do cinema como recurso pedagógico auxiliar, apenas ao serviço de um conteúdo de determinada área curricular. Já começa a haver uma tradição de ensino do cinema com a realização de alguns projectos, mais ou menos sistemáticos, mas sobretudo com um carácter regional e sem grande expressividade nacional. São vários os factores que ainda concorrem para esta situação, como a falta de uma política educativa atenta para a utilidade da educação para o cinema nos currículos escolares, ou a acção de uma instituição especialmente vocacionada para o cinema em contexto educativo. Após uma breve referência histórica à pedagogia da imagem em Portugal, apontam-se as principais iniciativas ligadas à imagem em movimento, são identificados os projectos mais relevantes, sobretudo pelo empenho de cineclubes, com destaque para os cineclubes de Viseu e de Faro, que têm obtido algum reconhecimento pela sua qualidade, pela possibilidade de formação de professores e pela continuidade temporal.

Os restantes passos deste estudo destinam-se ao percurso da disciplina na escola de Quarteira, onde o projecto se iniciou. São focados vários aspectos relacionados com a comunidade escolar, com o meio sócio-cultural e a história recente do projecto: o programa da disciplina de cinema, as diferentes actividades desenvolvidas, as dificuldades sentidas e as acções empreendidas no sentido de as ultrapassar. A última hipótese de investigação centra-se na construção de recursos pedagógicos para sistematizar a documentação que tem vindo a ser elaborada desde que se iniciou o projecto de cinema como área curricular e a criação de um novo modelo na forma de **cadernos temáticos**. Com o objectivo de avaliar se a opção destes cadernos é a mais adequada ao desenho curricular e programa da disciplina, procede-se a um estudo sumário de diversos recursos didáctico-pedagógicos e à análise de um inquérito elaborado aos alunos da escola de Quarteira que frequentaram a disciplina no último ano, depois de terem utilizado uma versão experimental do modelo proposto.

Tenciono então, perante as hipóteses levantadas, pela comparação de diferentes projectos e práticas pedagógicas, pelo estudo dos trajectos do ensino do cinema e da própria história do cinema, pelas reflexões sobre a importância da imagem nas sociedades actuais e os novos desafios que se colocam à escola, e ainda, pelo caminho percorrido com o projecto iniciado em Quarteira, responder às questões colocadas, e assim confirmar a importância da inclusão do cinema no sistema educativo.

2. O VALOR PEDAGÓGICO DAS IMAGENS

2.1 Poder (emotivo) das imagens

No final de Dezembro de 2006, depois do enforcamento do ex-ditador iraniano Saddam Hussein, um vídeo clandestino dessa execução foi divulgado na internet e posteriormente reproduzido na televisão. As revistas e jornais também publicaram fotografias desse vídeo. Em 6 de Janeiro de 2007, o Diário de Notícias informava que “Três crianças morrem a tentar imitar enforcamento de Saddam Hussein”. No texto da jornalista Ângela Marques é referido que Moon Moon, uma adolescente indiana, o emigrante Sergio Pelico de 10 anos, natural da Guatemala que vivia nos Estados Unidos e o paquistanês Mubashar Ali, com apenas 9 anos, tinham visto as imagens do enforcamento. Imitaram o que tinham visto nas imagens e suicidaram-se. O texto também refere que as suas motivações seriam distintas: a adolescente indiana supostamente “estava em protesto pela morte de um patriota” e os outros teriam procurado copiar a acção. Nos dias seguintes, aumentou o número de crianças vítimas de tragédias semelhantes tal como a multiplicação de artigos, questionando a importância das imagens difundidas pelos meios de comunicação no comportamento das crianças e jovens. Tal como esta notícia, também têm surgido outras sobre as implicações da comunicação audiovisual nos comportamentos de jovens, nomeadamente no fenómeno recente do website de partilha de vídeos Youtube⁷, que no princípio de Outubro de 2009 tinha mais de 1 bilião de visitantes por dia.

Estudos recentes efectuados com diferentes países do Ocidente e do Oriente, citados por Marina D’Amato, provam a existência de uma influência estandardizada e de alcance global da tele-fantasia, sobretudo nos meios audiovisuais dirigidos a crianças e jovens de diferentes contextos culturais, sociais, religiosos e geográficos⁸. Sabe-se a influência dos ecrãs no modo de perceber o mundo, mas não se sabe a forma como pode condicionar os padrões de comportamento desse público jovem. O que parece mais significativo, além da tragédia que envolveu as crianças, é o facto de determinadas

⁷ o domínio www.youtube.com foi activado em 15 de Fevereiro de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jewed Karim, empregados da PayPal.

⁸ D’Amato, 2009, p.89

imagens terem provocado a mesma acção mimética em diferentes zonas do globo - América do Norte e Ásia (Índia e Paquistão) -, mas como resultado de diferentes motivações. E este facto permite várias abordagens e múltiplas interrogações. As primeiras questões que se podem colocar têm a ver com a acessibilidade global às imagens, à possibilidade de visionamento simultâneo em locais distantes, por pessoas de diferentes idades e até por diferentes meios, e ainda a intenção de quem as divulga e quais as consequências da sua difusão. Reflectir sobre a percepção dessas imagens e o modo como são interpretadas pode ajudar a criar capacidades para a sua descodificação e levar à produção de mecanismos de prevenção perante a agressividade dos meios audiovisuais ou as formas de comunicação não solicitadas pelo receptor. Pode ainda contribuir para a formação de um público mais exigente e culto porque “o bom gosto pode ser ensinado!”⁹

O tempo actual é segundo Lipovetsky e Serroy o do ecrã global, um ecrã que foi consolidado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e que é acessível a todas as idades, em qualquer instante e em qualquer lugar “nas lojas e nos aeroportos, nos restaurantes e nos bares, no metro, nos carros e nos aviões; o ecrã de todas as dimensões, o ecrã liso, o grande ecrã e o mini-ecrã móvel; o ecrã sobre si, o ecrã consigo; o ecrã onde se faz tudo e onde se vê tudo. Ecrã vídeo, ecrã miniatura, ecrã gráfico, ecrã portátil, ecrã táctil: o século que se anuncia é o do ecrã omnipresente e multiforme, planetário e multimediático.”¹⁰ Este ecrã está presente na generalidade das áreas da actividade humana, nos transportes, no ensino, nas finanças, nas artes, no local de trabalho, no ambiente familiar, em períodos mais activos e no tempo de lazer. Não podendo já prescindir deste interface audiovisual, ele afecta o modo como nos relacionamos com os outros e com o mundo. Consequentemente, a globalização das imagens e vulgarização da sua utilização leva a uma atitude quotidiana de decifração e de interpretação. Para Martine Joly¹¹, cria-se assim um paradoxo: por um lado, essa banalização leva a que qualquer um se considere perito, tal como Walter Benjamin referia quando considerava que, em relação ao cinema as pessoas se considerarem semi-especialistas, ou ainda na possibilidade de qualquer um poder ascender à categoria de “autor”¹², por outro lado cria-se também uma sensação de manipulação, de exposição a certos perigos, que o desconhecimento dos mecanismos de descodificação de

⁹ Wim Wenders. Audiência pública no Parlamento Europeu em 27 de Outubro de 2010.

¹⁰ Lipovetsky/Serroy, 2007, p.10

¹¹ Joly, 1994, pp.9,10

¹² Benjamin, 1937 pp.226,227

determinados códigos nos pode sujeitar. É esta transposição do sublime kantiano nesse “espírito do cinema”¹³ que domina os gostos e os comportamentos a uma escala individual, quando o cidadão comum manipula quotidianamente os instrumentos de gravação, armazenamento e reprodução (telemóveis, câmaras portáteis, e restantes ‘gadgets’).

Aparentemente, com o aparecimento da televisão, depois do vídeo e finalmente da internet, foi retirada a preponderância que o cinema tinha conquistado na formação da consciência moderna, particularmente da consciência ocidental, tornando-se em mais um ecrã no seio de uma abundância de ecrãs. No entanto, Lipovetsky e Serroy consideram que a dimensão global do cinema, a sua natureza aglutinadora sobre as restantes manifestações artísticas, e a sua capacidade de se reinventar, conferem ao cinema a construção de uma percepção global do mundo, naquilo que designam por **cinevisão**¹⁴. Em vez de se anunciar a sua morte, o cinema tornou-se mais influente do que nunca, perpetuando um irremediável desejo da novidade, da fama, do sonho e da fantasia. O nascimento de uma nova cultura visual através da câmara cinematográfica, o novo artifício técnico da modernidade, permite a recuperação o “homem visual”¹⁵, aumentando as possibilidades de expressar as experiências interiores, as emoções não racionais no nível mais profundo da alma e que as palavras não transmitem.

O cinema introduziu no universo artístico o acto psicológico de “identificação”¹⁶ que não tinha comparação nas outras expressões artísticas. Através da câmara, dos seus movimentos, dos ângulos e enquadramentos, o espectador imerge no filme porque a sua distância em relação ao objecto visionado desaparece da sua consciência. A objectiva da câmara transforma-se no olho do espectador tornando-o presente mas invisível, como se este se convertesse em mais uma personagem do filme onde lhe é permitido aceder a diferentes épocas, aos diferentes lugares, aproximar-se ou afastar-se de espaços, objectos e pessoas, conhecer os segredos e descobrir enigmas, e gozar de sensações diversas. Esse acto de identificação é, segundo Munsterberg, também uma imitação das emoções, para que a acção do filme se torne mais nítida e mais afectiva. “Simpatizamos com quem sofre e isto significa que a dor que vemos se torna a nossa própria dor”¹⁷. Esta parece ser uma primeira justificação para o fenómeno que se descreveu no primeiro

¹³ Lipovetsky/Serroy, 2007, p.23

¹⁴ *idem*, p.298

¹⁵ Balázs, 1923, pp. 77-78

¹⁶ *idem*, p. 85

¹⁷ Munsterberg, 1916, p. 51

parágrafo deste capítulo. Mas Munsterberg ainda apresenta uma outra perspectiva a partir da análise da mente do espectador, a que chama de **emoções secundárias** sobre as reacções do público a partir das suas próprias vivências, ou como refere António Damásio, “podemos ter uma experiência semelhante da mesma paisagem, mas cada um de nós terá essa experiência de acordo com a sua perspectiva individual”¹⁸. A importância da experiência autobiográfica e dos processos de aprendizagem reside no facto de a história dos comportamentos emotivos contribuir para a ideia do bem e do mal e assim, de uma consciência moral. Segundo António Damásio, as emoções desempenham uma função reguladora nos organismos e têm como finalidade criar circunstâncias vantajosas para a sua sobrevivência¹⁹. As emoções seguem um padrão, mas a suas expressões podem ser modificadas pela aprendizagem e pela cultura, que têm um papel importante na formação de determinados indutores mais simples ou mais complexos, conhecidos ou desconhecidos.

O espectador na presença das imagens tem primeiramente uma reacção fisiológica, clarifica Umberto Eco, a propósito das investigações de Gilbert Cohen-Séat, em que “o primeiro estímulo é fornecido pelo dado sensível ainda não racionalizado e conceptualizado, recebido com toda a vivacidade emotiva que comporta”²⁰. Por lidar com imagens (e sons) indiciais, o cinema é um meio privilegiado para a criação de estímulos que provocam emoções. Dito de uma outra forma por Francis Vanoye²¹, as imagens cinematográficas oferecem elementos de **programação das emoções**, por “contágio” e “ressonâncias”, através das narrativas e estruturas dramáticas, que as criam ou desenvolvem. No âmbito da “programação do comportamento espectadorial”, Vanoye inclui ainda a **programação das sensações** com as alterações do **milieu interno** provocadas pelos aspectos formais e expressivos, a **programação do sentido** na relação entre a “construção de significações orientadas” e as técnicas narrativas, e a **programação do olhar** condicionado por hábitos do olhar como a assimetria lateral resultante de impulsos secundários²². Para Vanoye, a emoção pode ter uma abordagem positiva, com uma função reguladora da passagem à acção, uma regulação homeostática como refere Damásio, e uma abordagem negativa, associada a perturbações ou

¹⁸ Damásio, 1999, p. 347

¹⁹ Damásio, 1999, p. 73

²⁰ Eco, 1968, p. 197

²¹ Vanoye, 2007, p. 179

²² Calado, 1994, p. 27.

incapacidades do sujeito, ou a estímulos destinados a provocar emoções fortes num público colectivo.

O nosso interesse e necessidade de assistir a filmes ou histórias com imagens em movimento resulta, ainda segundo António Damásio, de uma capacidade de cartografar tudo o que nos rodeia e que nasceu de uma ocorrência espontânea ancestral e pré-verbal. Isso originou um processo de aquisição do conhecimento, que se anuncia através de sequências de imagens análogas às que encontramos no cinema, como os enquadramentos e movimentos de câmara:

“Os filmes constituem a representação externa mais semelhante ao atarefado contar de histórias que acontecem sem descanso nas nossas mentes. O que se passa no interior de cada imagem (plano), o diferente enquadramento dum objecto obtido pelo movimento de câmara, o que se passa na transição das imagens conseguida pela montagem, e a maneira como uma história nasce da sobreposição específica de imagens (planos) é comparável, sob vários aspectos, com o que se passa na mente, graças aos dispositivos de produção das imagens visuais e auditivas, e aos dispositivos que distribuem atenção e a memória de trabalho.”²³

A ideia de proximidade entre as funções da mente humana e da representação cinematográfica surgiu com Hugo Munsterberg na segunda década do século XX. Ainda na década anterior, os psicólogos alemães Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka debruçaram-se sobre os fenómenos perceptivos e estabeleceram alguns princípios sobre a decomposição das formas no campo visual, no que foi designado por Teoria da forma (Gestalttheorie). Merecem particular relevo as experiências de Wertheimer a partir de 1912 sobre o **movimento aparente**, concluindo que a percepção do movimento se deve a processos pós-retinianos, através de estímulos visuais no córtex cerebral, designado por **efeito Phi**. Aliás, os ensaios de Wertheimer com a intermitência e deslocação de pontos luminosos, assemelham-se à experiência do espectador na sala de cinema com as projecções dos fotogramas. Para Jacques Aumont parece evidente que “o movimento aparente no cinema (...) envolve *o mesmo mecanismo da percepção do movimento real*”²⁴. Apesar de os estudos gestaltistas não se direccionarem para o universo cinematográfico, ou mais propriamente da psicofisiologia da percepção fílmica, conduziram a observações importantes na refutação da ideia de **persistência**

²³ *idem*, 2005, p.220

²⁴ Aumont, 2005, p.37

retiniana como responsável pela percepção do movimento cinematográfico, ou as noções de **pensamento visual** e **centramento subjectivo** desenvolvidas posteriormente por Rudolf Arnheim²⁵. Foi ainda fundamental no envolvimento do **sentir artístico**, associando uma visão artística da realidade à psicologia gestaltista “para que os cientistas se lembrassem de que não se consegue descrever adequadamente a maioria dos fenómenos naturais se não os analisar parte por parte”.²⁶

A influência da Gestalttheorie far-se-á sentir também nas reflexões de Eisenstein, principalmente nos textos sobre a montagem, reunidos por Jay Leyda em *Film Form*. A composição geral definida pela montagem é composta por segmentos ou células, os planos, sendo que “a arte está no facto de um filme ser uma parte orgânica de um conjunto organicamente concebido”.²⁷ Ao considerar que a compreensão de um método do cinema, levaria a uma compreensão do método da arte em geral, Eisenstein estava não só a elevar o cinema à categoria mais elevada das expressões artísticas,²⁸ como a iniciar uma nova visão pedagógica no âmbito das artes, uma visão que por ser abrangente, tanto se pode tornar transversal como intertextual. As leis gerais da forma, como leis básicas do discurso da arte em geral, e não apenas das obras de arte cinematográfica, resultam de um processo duplo (dialético) provocado por uma actividade consciente e por “uma simultânea penetração através da estrutura das formas nas camadas do mais profundo pensamento sensorial”²⁹, formando um discurso interior que está para lá do discurso escrito ou do falado.

2.2 Imaginário e criatividade

Uma outra atribuição da ideia de duplo foi dada por Edgar Morin ao considerar a objectividade da imagem (espelho da realidade), como oposição à fantasia e ao sonho. Contudo, a imagem contém poderes subjectivos que a direccionam para aquilo que lhe é

²⁵ Aumont, pp.67-68

²⁶ Arnheim, 1954, *introd. p. XVI*

²⁷ Eisenstein, 1947, p.95

²⁸ Ver cap. 3, p. 22

²⁹ Eisenstein, 1947, p.136

oposto: surge assim o imaginário – “é o lugar comum da imagem e da imaginação”³⁰. A propósito da relevância do imaginário, Morin escreveria mais tarde:

“A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável, dado que as vias de entrada e de saída do sistema neuro-cerebral que conectam o organismo com o mundo exterior representam só 2 por cento de todo o conjunto, enquanto 98 por cento diz respeito ao funcionamento interior, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias e este mundo infiltra-se na nossa visão ou concepção do mundo exterior”³¹.

Jacques Aumont define ainda imaginário como “o domínio da **imaginação**, entendida como faculdade criativa, produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis”³². A criação humana está relacionada com a consciência, ainda segundo António Damásio, porque são as revelações da nossa existência, determinadas pela consciência que inspiram o processo criativo. Por um lado, o universo da imaginação está ligado pela consciência a uma função homeostática, por outro está ligado à fantasia e ao sonho, a um mundo interior onde predominam as imagens³³. Na percepção do mundo exterior, o sentido mais fiável, segundo Morin, é a visão, porque de todos os sentidos é aquele que possui a maior quantidade de receptores sensoriais, o que o torna “o mais especializado de todos os sentidos humanos”³⁴.

Discursos recentes têm destacado a importância da criatividade como factor de desenvolvimento social e cultural, na resposta aos problemas socioeconómicos mundiais ou na procura de soluções para os novos paradigmas da capacidade humana³⁵, e na sequência desta importante relação que se estabelece entre a imagem e a criatividade, na educação para as multiliteracias³⁶ em particular para as literacias cinematográfica e fílmica³⁷.

³⁰ Morin, 1956, p. 98

³¹ Morin, 1999, p. 25

³² Aumont, 2005, p.86

³³ Calado, 1994, p. 24

³⁴ *idem*, p.25

³⁵ Robinson, 2009, p. 73 e seg.

³⁶ Eça, 2010, pp.128-130

³⁷ Nesta distinção entre cinematográfico e fílmico seguiu-se a noção proposta por Aumont/Marie (2008, pp 55 e 111) em que o cinematográfico diz respeito à linguagem e o fílmico ao ponto de vista estético.

2.3 A escola e a literacia dos Media

A escola contemporânea tem o desafio de responder a uma multiplicidade de necessidades de alfabetização sendo os audiovisuais fundamentais no processo educativo. Segundo Mónica Fantin³⁸, a mediação pedagógica operada entre professores e crianças deve ter em vista a construção de uma atitude mais crítica em relação ao que se assiste, porque os Media permitem “formas de sociabilização e transmissão simbólica” e assim, a formação da nossa concepção do mundo. O campo de acção da literacia mediática é de tal forma extenso e determinante na actualidade, que se justifica uma grande ponderação por parte dos responsáveis políticos. Enquanto o conceito de Pedagogia dos Media terá sido iniciado, segundo Vítor Reia-Baptista pelos estudos de sociologia da comunicação de massas dos meios universitários escandinavos em finais da década de 1960³⁹, David Buckingham atribui a introdução da literacia mediática na agenda política à criação da Ofcom (Office of Communications) a partir da legislação Communications Act⁴⁰ criada em 2003 em Inglaterra. A posição entretanto adoptada de que “it reflects a shift from public regulation to individual self-regulation”⁴¹ parece estar na base de um novo conceito onde o desenvolvimento de actividades em contexto escolar é preferível a manter uma postura essencialmente reguladora. Visto que as linhas orientadoras recentes dos governos parecerem estar mais direccionadas para a literacia digital do que para a literacia mediática devido essencialmente a pressões empresariais, a sugestão de Buckingham para combater a retórica da tecnologia digital, é no sentido de maior formação de professores, melhores recursos pedagógicos, mais oportunidades para os alunos se envolverem na produção e maior desenvolvimento crítico com avaliação e pesquisa.

Nem sempre há unanimidade na abordagem da “educação para os Media”, parecendo revelar que nesta questão os conceitos não são uniformes ou há dificuldades na sua aplicação⁴². Alguns autores defendem que os jovens aprendem a desmontar e a descodificar as mensagens veiculadas pelos Media, se eles se colocarem numa posição

³⁸ Fantin, 2007

³⁹ Reia-Baptista, 2009b, p.3

⁴⁰ Disponível para consulta em: (<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>)

⁴¹ Buckingham, 2009, 16

⁴² Este sentido foi reafirmado no congresso EuroMeduc, nomeadamente na dificuldade em atribuir uma definição global e que poderia inclusivamente passar por uma convergência terminológica (como consta nas Recomendações finais do Congresso Euromeduc, p.171.)

de produtores mediáticos. Outros, como o que foi expresso no relatório da UNESCO⁴³, afirmam que o papel dos Media deve estar associado à promoção da educação artística e que a sua prática deverá incidir menos na produção e mais no reforço do pensamento crítico. A aproximação ao ensino artístico justificava-se porque o relatório considerava a qualidade da educação artística “muito fraca”.

Neste sentido, Michel Clarembeaux defende a importância de uma educação cinematográfica porque, como foi anteriormente referido a propósito do conceito de *cinevisão* de Lipovetsky/Seroy, “la imagen cinematográfica resulta prácticamente indisociable de la imagen televisiva, de la imagen del vídeo, de la imagen digital que suele encontrarse en la Web y de las imágenes que se capturan con móvil o de las imágenes que se ven en el ordenador portátil o en una de estas numerosas pantallas que pueblan nuestros días y nuestras noches”⁴⁴. Como metodologia para esta educação propõe três fundamentos complementares e indissociáveis: **ver**, **analisar** e **realizar** filmes⁴⁵. Ver, porque hoje o acesso ao património cinematográfico está muito facilitado através de DVD ou da internet. Analisar, para adquirir uma posição crítica de distanciamento em vez do habitual contacto emocional inicial. Desta forma pode desenvolver-se uma leitura interpretativa, resultando numa nova “análise criativa”, citando Alain Bergala. Esta análise também designada de “dinâmica”⁴⁶ por Clarembeaux conduz então à criação cinematográfica e ao domínio dos elementos da linguagem cinematográfica ou de alguma técnica particular relacionada. O objectivo desta pedagogia para o cinema é conservar e perpetuar a memória colectiva e individual das imagens. Este princípio correspondente à posição da Comissão Europeia transmitida por Matteo Zacchetti, para quem “a literacia mediática e a literacia cinematográfica são fundamentais para as iniciativas de criação de audiências”⁴⁷, como prioridade para a criação de emprego para evitar a exclusão social e a infoexclusão e, citando Wim Wenders, na defesa da nossa identidade.

Igualmente, Vítor Reia-Baptista alertava para a imprevisibilidade dos prejuízos que a perda da memória colectiva poderia acarretar⁴⁸. Mas vai ainda mais longe e

⁴³ Relatório de Lupwishi Mbuyamba na Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, em 9 de Março de 2006, em Lisboa.

⁴⁴ Clarembeaux, 2010, p. 26

⁴⁵ *Idem*.

⁴⁶ *ibid.*, p.28

⁴⁷ Comunicação do Comissário Europeu de Educação e Cultura, no 1º Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” que decorreu em Braga em 25 e 26 de Março de 2011.

⁴⁸ Reia-Baptista, 2010, p. 11

inserido no âmbito da educação fílmica introduziu o conceito de “Pedagogia Herege”⁴⁹, dando como exemplo o cineasta Luís Buñuel na sua capacidade de colocar em causa os valores dominantes, contestando-os, questionando-os, ou subvertendo-os. No fundo, trata-se da importância do cinema no desenvolvimento de um sentido crítico e da responsabilidade, combatendo a capacidade dos Media para homogeneizar os pensamentos e os hábitos, capacitar os alunos como produtores de mensagens mediáticas, e na defesa de uma identidade europeia, mais propriamente de “uma mentalidade latina, moderna, distante e crítica”⁵⁰. Essa dimensão pedagógica torna-se ainda mais relevante, pelos “factores de especificidade fílmica” que se manifestam em relações de “textualidade, de intertextualidade e de contextualidade”⁵¹, e que sendo característicos do universo fílmico, também o são dos outros processos mediáticos, abrangendo os aspectos educativos, económicos, sociológicos, políticos e culturais, numa estrutura rizomática comparável ao conceito definido por Deleuze/Guattari⁵².

No âmbito do processo educativo, esta relação de transversalidade que envolve diversas áreas do saber, vários agentes e diferentes meios, requer uma maior intervenção das áreas artísticas, pois parecem as mais vocacionadas para substituir os paradigmas de recepção perceptiva, consumista e alienatória pelos paradigmas de recepção designados por 3C’s: cultural, crítico e criativo. Neste desafio pedagógico que se coloca, de educação mediática através de uma pedagogia fílmica herética, Vítor Reia-Baptista voltou a alertar para um outro aspecto fundamental que tem a ver com a necessidade de formação de professores, em concordância com a posição de David Buckingham referida anteriormente.

⁴⁹ *idem*, 1995a, p. 108 e 1995b, pp. 145-148. Vítor Reia-Baptista aponta três grandes tipos de dimensão pedagógica no cinema: afirmativa, interrogativa e hereje. Para este estudo a nossa atenção prende-se com o último caso.

⁵⁰ Reia-Baptista, 1995a, p. 110

⁵¹ *idem*, 2009, p. 14

⁵² Gómez, 2009, p. 8

3. O CINEMA NA ESCOLA

3.1 Das primeiras experiências com imagens em movimento à dimensão pedagógica do cinema

28 de Dezembro de 1895 marca simbolicamente o início do cinema. Este acontecimento emblemático derivou do facto de os irmãos Lumière terem promovido uma sessão pública com projecção de ‘fotografias animadas’. No entanto, não terão sido os primeiros a apresentar aos seus conterrâneos parisienses imagens em movimento a partir de impressão em película. Em 15 de Novembro de 1889 o fotógrafo inglês William Friese-Greene projectou cenas do quotidiano no Optical Magic Lantern Journal. Os irmãos Skladanowsky também projectaram imagens em movimento no Wintergarten em Berlim em 1 de Novembro de 1895. Os próprios irmãos Lumière já tinham apresentado LA SORTIE DE L’USINE LUMIÈRE / A SAÍDA DOS OPERÁRIOS DA FÁBRICA LUMIÈRE em 22 de Março, no nº 44 da Rue de Rennes, em Paris, num encontro de industriais da Sociedade para a Promoção da Indústria e, em 10 de Junho, em Lyon, mostraram o seu **Cinematograph** num congresso de fotógrafos.

Curiosamente, já antes das primeiras projecções em 1895 dos irmãos Lumière no Grand Café de Paris, em Boulevard des Capucines, se recorria às imagens em movimento com fins pedagógicos. Uma pretensa aposta entre o presidente da Central Pacific Railroad, Leland Stanford e o famoso fotógrafo paisagista Eadweard Muybridge (nascido Edward Muggeridge em Inglaterra) levou a que este desenvolvesse uma experiência de fotografia sequencial utilizando várias câmaras para registar o movimento de um cavalo depois de ter conseguido inventar um sistema de obturação muito rápido com 1/2000 de segundo⁵³. Depois desta experiência continuou a registar a locomoção de figuras humanas e animais em diferentes poses e acções. A partir de 1880 ensinou nos Estados Unidos e Europa apresentando os seus resultados em imagens animadas usando o seu projector Zoopraxinoscópio. Muybridge viria a publicar as suas sequências fotográficas nos livros *Animals in Motion* (1899) e *The human figure in Motion* (1901) sendo que algumas destas séries de tiras zootrópicas já circulavam na

⁵³ Amar, 2007 p.76

imprensa chamando a atenção de Étienne-Jules Marey. Este fisiologista francês veio a descobrir o trabalho de Muybridge na revista *Nature* de 14 de Dezembro de 1878. Marey que também tinha publicado artigos na mesma revista, interessou-se igualmente pelo revólver astronómico do astrónomo Pierre-Jules-César Janssen. Criou então a espingarda fotográfica com um motor de relojoaria e com uma placa sensível que captava 12 imagens, depois de algumas experiências para registar graficamente o movimento. Com a introdução da película no mercado, desenvolveu um sistema na sua câmara, patenteando o aparelho cronofotográfico em 3 de Outubro de 1890, conseguindo assim imagens muito mais nítidas. As tais projecções de imagens em movimento impressas em película ou em papel surgiram num período relativamente curto, como resultado da acção de fotógrafos, industriais, ou inventores, em diversos locais da Europa Ocidental e da América do Norte. No final desta década, o fotógrafo inglês William Friese-Greene começava a fazer experiências de projecção.

Outros empreenderam novos avanços, mas foram sobretudo os contributos de William Dickson para a companhia de Thomas Edison em Nova Iorque, os irmãos Skladanowsky em Berlim e os irmãos Lumière em Lyon (e Paris) que permitiram em 1894, 1895 e nos anos seguintes, o desenvolvimento da arte de contar histórias com imagens em movimento. Apesar de haver ainda alguma relutância por parte de alguns inventores no sucesso do cinema, não tardou muito a tornar-se um fenómeno de massas porque os filmes não exigiam um grande nível de interpretação e os horários de trabalho do proletariado naquela época já permitiam algum tempo para a diversão, reflectindo um sistema capitalista⁵⁴ a partir do momento em que uma estrutura industrial substituiu o lado artesanal dos pioneiros. Nos Estados Unidos desde 1894 que os Kinetoscope Parlours entretinham um público essencialmente operário nos **peep shows** das salas de diversão. Na primeira década predominavam os filmes de actualidades ou de viagens apresentados por um narrador (baseados nos **travelogues** dos espectáculos de lanternas mágicas), superando os filmes de ficção⁵⁵. Daí até aos espectáculos de **vaudevilles** que circulavam nos teatros dos bairros ou nas feiras, foi um pequeno passo e em poucos anos o cinema passava a ter milhares de espectadores diários. À novidade, juntava-se o lado comercial e industrial e também uma certa dose de criatividade. Foi, portanto, a existência de projecções colectivas e não um sentido individual de visionamento das imagens animadas que permitiu o desenvolvimento do cinema. Não deixa de ser curioso

⁵⁴ Rosenfeld, 1959, p. 64

⁵⁵ Costa, 2005, p.46

que, passado mais de um século das primeiras apresentações dos **kinetoscópios**, se volte a “estar bem mais perto do paradigma cinematoscópico de Edison do que do paradigma cinematográfico dos Lumière”⁵⁶, devido à introdução da televisão nos lares a partir das décadas de 1950/60 e, mais recentemente, da multiplicidade de ecrãs na alteração do predomínio do visionamento público para o visionamento privado. Ou, como escreveu João Bénard da Costa, “Edison desforrar-se-á dos Lumière. (...) A componente «voyeurística» substituir-se-á à exibicionista”⁵⁷, com as implicações sócio-culturais e também pedagógicas daí decorrentes.

Pouco tempo depois de ter sido dada a possibilidade no final do século XIX ao cidadão comum, de assistir a fotografias em movimento projectadas numa tela, surgiram as primeiras reflexões sobre as possibilidades pedagógicas que esta invenção trazia para a humanidade. Edison, além das suas qualidades inventivas e comerciais, terá visto no cinema potencialidades para revolucionar os sistemas de ensino, podendo inclusivamente vir a substituir o livro nas salas de aula⁵⁸. Aquilo que para uns era um divertimento de feira ou de **vaudevilles** e, por isso, assistido por um público analfabeto, operário, sobretudo de classes baixas, era para outros uma “fonte de exemplos instrutivos”⁵⁹. Em 1906 François Dussaud⁶⁰ escrevia que a invenção do fonógrafo e do cinematógrafo possibilitava a todas as pessoas conhecer e compreender melhor a humanidade, porque passariam a ter acesso aos diferentes costumes, às formas de pensar, a tudo o que antes as separava temporalmente e espacialmente. E por isso, essas invenções iriam contribuir para pacificar o mundo. Dussaud considerava ainda que a indústria do fonógrafo e do cinematógrafo foram as obras que mais influenciaram o destino da humanidade depois de Gutenberg. Também Charles Urban enalteceu o factor educativo do cinema ao referir que qualquer escola moderna da época usava com frequência a lanterna mágica (precursora do projector de diapositivos e do retroprojector) e, dada a limitação deste projector que “apenas mostra uma só pose, fase ou posição”⁶¹, caberia ao cinematógrafo, aconselhado pelos ilustres pensadores da

⁵⁶ Reia-Baptista, 2005, p.3

⁵⁷ Costa, 1996, p.24

⁵⁸ Reia-Baptista, 2005, p.4 (citando uma afirmação de Thomas Edison expressa no livro “Teachers and Machines” de Larry Cuban, 1986)

⁵⁹ Scheinpflug, 1904, p.71

⁶⁰ Dussaud foi engenheiro dos estúdios Pathé. Pioneiro do estudo da sincronização do som.

⁶¹ Urban, 1907, 115 (Produtor e distribuidor anglo-americano, Charles Urban foi considerado um dos pioneiros do documentarismo e do cinema científico e educacional britânico)

educação e da ciência, mostrar o que mais se assemelha à vida, como por exemplo, o movimento da vida animal, das indústrias e dos costumes.

Estas posições são perfeitamente naturais no contexto da época porque já se tinham feito experiências educativas com o recurso à imagem em movimento. Em 21 de Outubro de 1898, o cirurgião francês Eudéne-Louis Doyen tinha promovido uma sessão com filmagens referentes à sua actividade médica em Paris, numa demonstração que foi recebida com entusiasmo, dando um precioso contributo para a introdução dos filmes de carácter científico destinados à divulgação e ensino. No entanto, assim que a actividade cinematográfica passou a ser um meio de entretenimento de massas, alguns homens de negócios começavam a fazer do cinema uma indústria tornando a América, França e Itália nos grandes centros de produção. Enquanto alguns se digladiavam em guerras de patentes, ou promovendo novas estratégias como a ascensão dos actores e atrizes ao estrelato, outros procuravam explorar a dimensão artística trazendo o lado erudito com os **Film's d'Art** excessivamente teatrais. Entretanto o intelectual italiano Ricciotto Canudo radicado em Paris atribuía ao cinema o reconhecimento do seu valor artístico publicando em 1923 o texto *Manifeste des sept Arts* depois de ter publicado em 1911 *La Naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe*. Ligado aos meios intelectuais e artísticos vanguardistas franceses, o cientista Jean Painlevé procurou igualmente reforçar o papel científico e pedagógico do cinema a partir de 1925 com L'OEUF D'ÉPINOCHÉ: DE LA FÉCONDATION À L'ÉCLOSION, projectado na Academia das Ciências em 1928, e que nem sempre foi bem visto pelos seus pares e restante meio científico mais conservador.

3.2 Educação ou propaganda? – a revolução soviética

Quando se deram as revoluções de Fevereiro e Outubro em 1917 na Rússia, aparentemente nada fazia supor o papel pedagógico e reformista que o cinema viria a ter não só na União Soviética, mas a um nível mais global. O cinema pré-soviético, também chamado de **cinema branco** (por oposição ao **cinema vermelho**), caracterizava-se por narrativas baseadas em situações do quotidiano mais ao gosto das massas, ou em adaptações literárias destinadas a um público mais erudito. Neste período destacaram-se os realizadores Evgenii Bauer, Yakov Protazanov, o actor Ivan

Mosjuguin e o encenador Konstantin Stanislavski⁶². Apesar de o cinema deste período ser menos conhecido, até porque a actividade era dominada essencialmente por distribuidores franceses, foi no período que se seguiu às primeiras revoltas de 1905 e do massacre do «domingo sangrento» até à revolução bolchevique, que começaram a surgir as bases de uma vanguarda artística. Em 1915 surgiu a primeira sessão oficial do Círculo Linguístico de Moscovo e Kazimir Malevich apresentava ao público numa exposição em São Petersburgo o polémico “Quadro negro sobre fundo branco”, marcando igualmente o início do movimento suprematista. Foi no seio desta convulsão política e cultural que surgiram as conhecidas opiniões de Lenine sobre a importância do cinema. Vasco Granja cita uma conversa entre V. Bontch-Bruievitch e o futuro líder soviético em 1907, na qual este teria defendido que “(...) quando as massas se apoderassem do cinema e quando ele se encontrasse nas mãos de verdadeiros militantes da cultura socialista, apareceria então como um dos mais poderosos meios de instrução das massas”⁶³. Não é de estranhar, portanto, que em 27 de Agosto de 1919, Lenine tenha assinado um decreto que determinava a nacionalização da indústria cinematográfica. E um ano depois terá proferido a famosa frase em conversa com Lunatcharski, Comissário do Povo para a Instrução Pública: “Você, que passa por ser um protector das artes, deve lembrar-se que, de todas as artes, a mais importante, para si, é o cinema”⁶⁴. A referência à frase de Lenine é sobejamente conhecida e nem sempre se apresenta com o significado que Vasco Granja descreve. Vítor Reia-Baptista refere-o a propósito das dimensões de natureza política, pedagógica e estética⁶⁵ da afirmação de Lenine quando cita Jay Leyda (1960) numa versão semelhante a Granja, mas também de Georges Sadoul (1949), de David Robinson (1973) e do próprio Eisenstein no seu texto *Dramaturgia da forma do filme* de 1929, onde é referido que “o cinema é a mais importante de todas as artes”⁶⁶, para justificar a primazia dada por Lenine ao cinema, como herdeiro da revolução socialista e que permitiu alcançar uma forma de arte verdadeiramente sintética.

⁶² Com a revolução bolchevique a situação do cinema alterou-se. Bauer morreu em 1917 e outros realizadores, actores e artistas saíram para o estrangeiro. Ao contrário dos restantes, Stanislavski permaneceu na Rússia aparentemente protegido por Lenine. O «sistema Stanislavski» estaria na génese do famoso «Actor's Studio» em Nova Iorque.

⁶³ Granja, 1981, p. 15

⁶⁴ *idem*

⁶⁵ Reia-Baptista, 2005, p. 223

⁶⁶ Eisenstein, 1949, p.70

Independentemente da intenção expressa por Lenine, a revolução e os acontecimentos sociais, culturais e políticos decorrentes contribuíram para que a acção pedagógica do cinema soviético se manifestasse de duas formas: por um lado, o cinema deveria contribuir para combater o elevadíssimo analfabetismo que se verificava sobretudo nos meios rurais, ao mesmo tempo que levava a mensagem revolucionária e, por outro, os realizadores iniciaram uma profícua actividade estética e teórica sobre as experiências que efectuavam. Por iniciativa de Lenine, os realizadores começaram a acompanhar os soldados do «exército vermelho» nas viagens de comboio, até aos locais de conflito com os opositores dos ideais bolcheviques e das reformas leninistas. Aproveitavam para registar os acontecimentos e simultaneamente projectar filmes num movimento político e cultural de agitação e propaganda, que ficou conhecido como **agit-prop**. Os filmes projectados tinham sido especialmente concebidos com uma função pedagógica, sobre a produção fabril, as actividades agrícolas, com temas mais científicos, sobre higiene, ou contra o alcoolismo e a religião. Os comboios **agit-prop** continham igualmente uma biblioteca, material propagandístico, laboratórios, promoviam-se debates, representações teatrais e exposições de pintura e fotografia. Apesar das dificuldades em arranjar película, as inúmeras filmagens que se iam fazendo das actividades realizadas, contribuíram também para o jornal de actualidades cinematográficas, o **Kino-Nedelia** (Cine-Semanal), onde se viria a destacar Denis Kaufman, mais conhecido por Dziga Vertov. Este conjunto de acontecimentos foi determinante para que o cinema encontrasse um ambiente propício a experiências, em que à revolução política, social e artística se acrescentou a necessidade de ruptura com um tipo de cinema burguês. Vertov iria ainda mais longe, quando formou com a sua mulher Elisaveta Svilova e o seu irmão Mikhail Kaufman, o grupo Soviet Troikh (Conselho dos três) em 1922, procurando depurar o cinema do contacto com as outras artes⁶⁷, principalmente a música, a literatura e o teatro, eliminando o artifício da encenação em frente das câmaras e a planificação: “Partindo do material para o objecto cinematográfico e não do objecto cinematográfico para o material (...)”⁶⁸. Auto-intitulados de **Kinoki** (documentaristas), pretendiam que a sua função fosse mais do que o registo documental dos acontecimentos, tal como praticavam também no **Kino-Pravda**, a versão cinematográfica do jornal **Pravda** (Verdade). Defendiam uma renovação do estilo dos filmes de actualidades, realizando contínuas experiências de

⁶⁷ contrariando o manifesto de Canudo que considerava o cinema como a síntese das artes.

⁶⁸ Granja, 1981, p. 49 (texto publicado em 19 de Julho de 1924 no jornal *Pravda*)

montagem e enalteciam a verdade registada pela objectiva, o **Kino-Glaz** (Cine-Olho), um olho mecânico que apresenta uma nova visão do mundo que o olho humano “imperfeito e míope”⁶⁹ não consegue atingir.

As encomendas de longas-metragens documentais que se seguiram, nem sempre tiveram aceitação do público, pouco habituado a uma linguagem fílmica onde a narrativa está ausente. As imagens eram registadas de forma simples e directa para que os espectadores na sua maioria analfabetos, pudessem também tirar conclusões sobre os benefícios da acção socialista, ou então organizadas com um sentido poético, como no seu filme mais experimental e talvez o mais significativo, **CHELOVEK SE KINOAPPARATOM / O HOMEM DA CÂMARA DE FILMAR**, (1929). O trabalho cinematográfico era contextualizado em diversos artigos onde expunha as suas reflexões, em cartas aos seus camaradas ou em manifestos, onde é possível perceber que as suas ideias não se circunscreviam à grande nação soviética. Os dramas cinematográficos da burguesia europeia e americana não eram mais do que ópio que drogava três quartos da humanidade, pelo que a função dos Kinoki era “ver e mostrar o mundo em nome da revolução proletária mundial”.⁷⁰

A importância dada ao cinema reflectiu-se na diferença de rigor da censura em relação à literatura, ao teatro e ao cinema. Walter Benjamin escreveu que “esta escala é proporcional à escala das respectivas massas de espectadores”⁷¹. Para se perceber como este movimento foi abrangente, a relação pedagógica do cinema com as massas não aconteceu apenas no domínio do documentário e das actualidades, mas também ao nível da ficção, com a produção de filmes sobre temas da história recente, feitos por diversos realizadores. A propaganda irónica de Lev Kuleshov com **NEOBYCHAINYE PRIKLYUCHENIYA MISTERA VESTA VE STRANE BOLSHEVIKOV / AS AVENTURAS EXTRAORDINÁRIAS DO SR. WEST NA TERRA DOS BOLSHEVIQUES** (1924), o sacrifício da mãe heroína e do seu filho na revolta de 1905 em **MAT / MÃE** (1926) de Vsevolod Pudovkin, ou a forma poética de apresentar a colectivização do campo em **ZEMLYA / TERRA**, (1930) de Alecsandre Dovjenko, são alguns dos exemplos mais significativos deste movimento cinematográfico. Mas foram sobretudo os filmes de Sergei Eisenstein, complementados com um importante trabalho teórico, que revelaram para o exterior o percurso inovador do novo cinema soviético. Nessa produção teórica incluía-se a

⁶⁹ *idem*, p.40 (na resolução do Conselho dos Três, em 10 de Abril de 1923)

⁷⁰ *idem*, p.49 (jornal *Pravda*, 19 de Julho de 1924)

⁷¹ Benjamin, 1927a, p. 315

consciência da necessidade de atribuir à arte um papel social e político, influenciado pelos filmes de D. W. Griffith, não pelos melodramas e pelas possibilidades da montagem paralela, mas por aquilo que a montagem permitia quando posta ao serviço da luta de classes. Ao contrário de Kuleshov, Eisenstein privilegiava a planificação e a encenação através de um elaborado sistema conceptual centrado sobretudo no estudo da montagem, e também influenciado por Meyerhold,⁷² que atribuía maior importância à questão física do que as elaborações psicológicas do método de Stanislavski. O herói é o povo e não o indivíduo. O protagonismo foi dado às massas anónimas e é a elas que se destinam os seus filmes, daí que a montagem tenha sido pensada em função da participação do público. Eisenstein considerava que a força da montagem estava no facto de o público, ao ver as imagens, partilhar do mesmo processo criativo do autor porque este também se coloca na posição do espectador. Eisenstein designou de “montagem das atracções” esta nova forma de conceber a montagem, que já tinha começado a teorizar antes de se dedicar ao cinema quando encenou a peça de Ostrovsky *Na vciakovo mudretza davolna prosstote / Mesmo o mais sábio se deixa enganar* (1923) conhecida por “O sábio”, na Companhia Móvel do Teatro Proletkult de Moscovo, e onde incluiu um pequeno filme. Eisenstein descreveu assim a sua ideia:

“Atracção (do ponto de vista teatral) é todo o aspecto agressivo do teatro, ou seja, todo o elemento que submete o espectador a uma acção sensorial ou psicológica, experimentalmente verificada e matematicamente calculada, com o propósito de nele produzir certos choques emocionais que, por sua vez, determinem no seu conjunto precisamente a possibilidade do espectador perceber o aspecto ideológico daquilo que foi exposto, a sua conclusão ideológica final”⁷³

Eisenstein propôs um esquema geral, ou seja uma **forma** de dispor uma série de choques, que devidamente orientados pudessem atingir um efeito desejado. Neste esquema global de montagem de atracções cabem ainda as “atracções do momento” (acontecimentos ou reacções pontuais), “atracções de efeito neutro” (duplo sentido, nonsense, etc.) ou as “atracções eternas” (aquelas que se referem ao ponto de vista da classe). Para a eficácia da obra é fundamental que o método tenha presente a escolha dos estímulos consoante o público a que se destina e o modo como os estímulos são

⁷² Bouquet, 2008, p. 15

⁷³ Eisenstein, 1923, pp 189-190

encadeados, para que o efeito dessa descarga emocional e psicológica seja socialmente útil. Este conceito foi descrito por Eisenstein em 1923 e no ano seguinte aplicou-o na sua primeira longa-metragem *STATCHKA / A GREVE* como é facilmente percebido na muito citada sequência final. O conflito provocado por esta sequência resulta principalmente da associação em paralelo do massacre dos operários e um matadouro onde os bovinos são degolados, complementado pela escala de planos, da direcção das linhas de força de cada quadro e também da associação entre o massacre dos operários e bovinos. O último plano apresenta um pormenor de um rosto olhando fixamente o espectador, seguido do texto: “não te esqueças... proletário!” No entanto, o efeito desejado não obteve os resultados pretendidos, pois quando foi visto por camponeses, que estavam habituados a assistir a estas práticas, não associaram o massacre dos grevistas ao sangue derramado no sacrifício dos animais e os operários atribuíram-lhe o significado de uma actividade fabril. Isso mesmo foi constatado por Benjamin após a sua viagem à Rússia em 1927⁷⁴.

“Os camponeses não são apenas um dos mais interessantes temas do filme cultural russo, mas também o seu público mais importante. Procura-se levar até eles, através do cinema, conhecimentos históricos, políticos, técnicos e de higiene. Mas todos estão ainda muito perplexos perante as dificuldades que esse processo encerra. O modo de ver as coisas dos camponeses é radicalmente diferente do das massas urbanas. Chegou-se, por exemplo, à conclusão de que um público camponês não é capaz de aprender *duas séries simultâneas de acontecimentos*, e não há filme que não as contenha às centenas. Só consegue seguir uma única sequência de imagens, que tem de se desenrolar cronologicamente diante dele, como as imagens dos cantores de romances de cordel nas feiras. Depois de se ter constatado repetidas vezes como certas passagens que se pretendiam sérias tinham sobre esse público um efeito irresistivelmente cómico, e vice-versa, que passagens cómicas os emocionavam seriamente, começou a produzir-se filmes especialmente para os cinemas ambulantes que por vezes chegavam aos mais remotos lugares da Rússia, a povos que nunca tinham visto cidades nem modernos meios de transporte. O projecto de levar até essas comunidades o cinema e a rádio é uma das mais grandiosas experiências sobre a psicologia dos povos que agora está em curso neste imenso laboratório que é a Rússia.”

⁷⁴ Benjamin, 1927a, p.317 (foi publicado em 11 de Março no semanário alemão *Die literarische Welt*)

A montagem de atracções tornou-se na base de um sistema teórico pretensamente universal, que Eisenstein desenvolveu e complexificou, aplicando-o nos seus filmes posteriores, segundo algumas categorias formais: montagem métrica, montagem rítmica, montagem tonal, montagem atonal e montagem intelectual. Foi sobretudo com o filme *BRONENOSSETS POTIOMKIN / O COURAÇADO POTIOMKIN* (1925) sobre a revolta dos marinheiros do couraçado ao largo de Odessa em 1905, que Eisenstein aprofundou estas possibilidades da montagem elevando-a a uma teoria geral da arte e que constitui uma “síntese de ciência, arte e militância de classe”. Para Eisenstein, sendo o cinema a expressão artística mais avançada, “a síntese genuína e fundamental de todas as manifestações artísticas” devia tomar a iniciativa de indicar “aos povos o caminho da solidariedade e da unanimidade no qual devemos nos mover”.⁷⁵

3.3 Propaganda ou instrução? – a Alemanha nazi

Apesar de ter sido proibido na Alemanha, foi a partir das projecções em Berlim que *O COURAÇADO POTIOMKIN* adquiriu êxito internacional porque, segundo Benjamin, o filme de Eisenstein mostrava o colectivo humano de uma maneira nunca antes vista, “o carácter totalmente arquitectónico” do movimento de massas⁷⁶. Não é de estranhar que apenas um anos depois tivesse sido realizado por Louis Ralph *UNSERE EMDEN / FAÇANHAS DO EMDEN* (1926), um documentário germânico sobre um couraçado afundado durante a Primeira Grande Guerra. O filme de Eisenstein viria a influenciar Goebbels, nomeado Ministro da Propaganda em 13 de Março de 1933 após a ascensão do partido Nacional Socialista ao poder, incitando os realizadores alemães a concretizar um projecto de igual dimensão épica. Curiosamente, o filme que Goebbels considerava “maravilhoso, sem igual no cinema”⁷⁷, foi esconjurado pelos nazis, tal era a sua força de persuasão que podia converter qualquer pessoa sem convicção política às ideias bolcheviques. O sistema político Nazi cedo se apercebeu que os seus princípios poderiam ter nos jovens um público-alvo preferencial e por isso tornaram-se pioneiros

⁷⁵ Eisenstein, 1946, p.13

⁷⁶ Benjamin, 1927b, p.321

⁷⁷ Welch, 1983, p.12

numa filosofia educativa que pretendia a formação de um novo indivíduo destinado à criação da **Neuordnung** (nova ordem) na Europa. O cinema foi o veículo eleito de entre os meios de comunicação de massa para induzir os seus ideais políticos, filosóficos e culturais, por ser considerado aquele em que os jovens mais aderem, o ideal para combinar a propaganda com entretenimento. Esta função cabia ao **Erziehungsministerium** (Ministério da Educação), à **Hitler Jugend** (Juventude Hitleriana) e ao **Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda** (RMVP - Ministério do Reich para Esclarecimento Público e Propaganda).

Com a lei de 16 de Fevereiro de 1934 criaram-se mecanismos para que a censura do estado afastasse das salas os filmes que contrariassem o “espírito dos tempos”. Sob o pretexto de controlar as hipocrisias da indústria cinematográfica, a Lei do Cinema pretendia exclusivamente controlar a produção, o que foi acentuado com uma nova proclamação de Goebbels em 1936 que bania toda a crítica artística livre. Apenas ao Partido e ao estado era permitido determinar os critérios artísticos. O sistema de classificação dos filmes (Prädikat) entretanto instituído permitia a valorização dos “Film der Nation” e “Jugendwert”, os filmes mais patrióticos e destinados a um público mais jovem, seleccionados para exibição em escolas e organizações do partido Nazi. Para esta acção de massificação dos valores nacionais socialistas foi necessário construir um sistema complexo para exibição dos filmes de propaganda e culturais nas escolas, a partir de centros regionais e urbanos de cinema e com o apoio entusiástico dos professores para os novos métodos pedagógicos com o auxílio de curtas-metragens. Como estes filmes eram essencialmente mudos, a força da mensagem dependia da entoação do professor, que muitas vezes se mostrava mais tendencioso que o próprio filme.

Foi no início de 1934 que o Ministério da Educação começou a promover a exibição dos filmes de carácter propagandístico e rapidamente a acção política começou a obter os seus frutos, porque a maioria dos professores estava ligada ao partido. Além disso e sobretudo nos meios rurais onde não havia grandes meios de entretenimento, a actividade fílmica da escola era complementada com projecções ambulantes, que tinham o objectivo de encorajar a adesão dos mais jovens ao movimento. Nesta política de instrução (e manipulação) dos mais novos, foi igualmente fundamental a acção da Juventude Hitleriana a partir de 1934 com a “Jugendfilmstunde” uma hora de cinema por mês destinada aos membros da associação, que mais tarde passaria a uma hora semanal. O sucesso da iniciativa levaria a ser considerada a possibilidade de a Juventude

Hitelariana iniciar a produção dos seus próprios filmes relatando as suas próprias experiências em vez de usar filmes de produtoras profissionais. Desta forma podia-se formar um verdadeiro espírito alemão e criar verdadeiros artistas que pudessem perpetuar a ideologia.

A indústria cinematográfica controlada por Goebbels produziu uma série de filmes de carácter histórico centrados na projecção da figura do líder, mas sem que o próprio Hitler surgisse como personagem ou directamente referido. Em vez disso, eram escolhidas figuras relevantes da história germânica que prendiam a atenção de um público mais familiar, apelando mais à emoção do que à razão. Destacaram-se neste período DER HERRSCHER (1937) e DER GROSSE KÖNIG (1942) realizados por Veit Harlan, FRIEDRICH SCHILLER (1940) e ANDREAS SCHLÜTER (1942) realizados por Herbert Maisch, BISMARCK (1940) realizado por Wolfgang Liebeneiner, CARL PETERS (1941) realizado por Herbert Selpin e PARACELUS (1943), realizado por Georg Wilhelm Pabst. O único filme centrado na figura do Führer, destinado a comemorar em Nuremberga o sexto congresso Nazi, e o primeiro após a ascensão de Hitler, foi TRIUMPH DES WILLENS / O TRIUNFO DA VONTADE (1935) realizado por Leni Riefenstahl. Apesar de a sua produção ter oposição de Goebbels, a encomenda surgiu do próprio Führer para mostrar ao povo a força da nova Alemanha⁷⁸. Terá sido provavelmente a mais bem conseguida manipulação do culto da personalidade de um líder político numa realização cinematográfica, onde “o evento em si foi encenado como uma cerimónia - um ritual religioso - elaborado, poderoso e penetrante, para que a emoção das massas superasse a razão individual”⁷⁹. Foram disponibilizados óptimos recursos e usou os mais modernos meios que estavam disponíveis, desde o elevado número de câmaras, de assistentes, ao equipamento de som, e de ópticas. Mas também aproveitou para usar movimentos de câmara, angulações e uma montagem exímia para criar a imagem endeusada do líder. Riefenstahl voltaria a ter a oportunidade de desenvolver as suas experiências no filme seguinte em duas partes, OLYMPIADE / OLYMPIA (1938), elevando os atletas dos Jogos Olímpicos de Berlim em 1936 à categoria de deuses gregos ao mesmo tempo que ilustra uma tentativa de levar a nação alemã para uma consciência comum de suas raízes étnicas – e da sua superioridade e pureza racial⁸⁰.

⁷⁸ Welch, 1983, p.125

⁷⁹ Ellis e McLane, 2005, p.102

⁸⁰ Welch, 1983, p.92

3.4 Outros contributos no campo da pedagogia fílmica

3.4.1 O papel visionário de John Grierson

Devido ao valor económico, social e cultural que o cinema adquiriu apenas duas décadas depois de ter surgido, verificou-se em diferentes locais do globo uma série de iniciativas governamentais de promoção das actividades cinematográficas, principalmente na tumultuosa década de 1930. Quando Mussolini inaugurou em 28 de Abril de 1937 a Cinecittà, o maior estúdio da Europa, na entrada estava inscrita a frase «Il cinema è l'arma più forte». Enquanto as histórias ficcionadas dominavam na cinematografia mundial, no campo do documentário produziram-se alguns dos mais significativos filmes da década, com os já citados êxitos de Leni Riefenstahl na Alemanha, com *THE PLOW THAT BROKE THE PLAINS* (1936) realizado nos Estados Unidos da América por Pare Lorentz, e com o movimento documentarista britânico em Inglaterra.

Após a criação da Cinematograph Films Act em 1927 com o objectivo de combater a hegemonia cultural e económica imposta pelos filmes de Hollywood, o governo britânico começou a apoiar a produção de documentários como forma de preservar e difundir os valores nacionais. Uma outra opinião surgiu entretanto, associada ao movimento documentarista britânico, que pretendia enaltecer o valor social do cinema. John Grierson, considerado o pai deste movimento e a quem foi atribuído o termo “documentário” a propósito do filme *MOANA* (1926) de Robert Flaherty⁸¹, começou a reflectir sobre a importância do cinema nos campos da educação e da comunicação de massas⁸² e desenvolveu uma teoria centrada na ideia de responsabilidade social do cinema⁸³. Segundo Andrew Tudor, “a forma particular da sua argumentação resulta em grande parte da famosa explicação de Lippmann dos falhanços da educação e da democracia modernas”⁸⁴. Caberia ao cinema como o grande meio de comunicação de massas alertar para esse novo paradigma e para as mudanças que se estavam a operar. Apesar da participação do brasileiro Alberto Cavalcanti e do norte-

⁸¹ Ellis e McLane, 2005, p.3

⁸² Chapman, 1998, p.2

⁸³ Tudor, 1974, p.64

⁸⁴ *idem*, p.68

americano Robert Flaherty no movimento, a estética devia-se sujeitar à função social, privilegiando a noção de realismo e o sentido do colectivo na produção.

A sua acção foi determinante a partir de 1927 quando ingressou na Empire Marketing Board onde fundou a primeira unidade de produção e realizou o seu primeiro filme em 1929, *DRIFTERS*, o filme seminal do movimento documentarista britânico, sobre as actividades piscatórias no mar do Norte e onde introduziu o estilo de “interpretação criativa da actualidade”. O sucesso do movimento ultrapassou as fronteiras das ilhas britânicas e em 1937, Grierson foi convidado pelo Film Committee of the Imperial Relations Trust para estudar o desenvolvimento do cinema no Canadá. No ano seguinte, o trabalho produzido resultou numa recomendação para a criação de uma nova agência federal, tendo sido escolhido o próprio Grierson para Comissário para o cinema do novo Conselho Nacional de Cinema (National Film Board), onde permaneceu até Novembro de 1945 e continuou a colaborar até ao seu falecimento em 1972.

3.4.2 National Film Board do Canadá

A utilização do filme com objectivos educativos e informativos pelos governos do Canadá iniciou-se no princípio do século XX. A pioneira agência governamental de cinema em Ottawa começou a produzir alguns filmes de paisagens e viagens a partir de 1914, mas sem grande relevância no cinema documental. Até ao início da segunda guerra mundial não havia praticamente uma produção canadiana e a distribuição e exibição eram dominadas pelos vizinhos dos Estados Unidos. Criada em 2 de Maio de 1939, a National Film Board/Office National du Film sediada em Ottawa, tinha como função fazer e distribuir filmes por toda a nação e divulgar os diferentes modos de viver dos canadianos de forma a desenvolver um sentido de união nacional, além de promover a imagem do Canadá no exterior⁸⁵.

Como em Setembro de 1939 o Canadá iniciou o seu envolvimento na segunda guerra, a produção centrou-se em filmes patrióticos como *CHURCHILL'S ISLAND* (1941), o primeiro Oscar para documentário na 14ª edição dos prémios da Academia. Para o NFB foi muito importante a participação de realizadores experientes e criativos

⁸⁵ Ellis e McLane, 2005, p.121

dos Estados Unidos e da Europa, como Norman McLaren, Joris Ivens, Boris Kaufman ou Alexander Alexeieff, a par de jovens realizadores canadianos, funcionando como uma contínua formação e partilha de experiências, que ainda hoje se mantém. A grande maioria das produções do NFB não era destinada ao circuito comercial das grandes salas. Tratavam dos mais diversos temas para chegar a um público variado, em circuitos locais ou industriais.

O NFB viria a tornar-se no melhor sistema de produção com coordenação governamental do mundo. Em 1945 produziu tantos documentários como a Inglaterra em 10 anos. Esta quantidade só voltou a ter correspondência mais tarde com a introdução da televisão. Tornou-se um modelo para outras agências nacionais de cinema nos mais diversos países do mundo.

A instituição tem-se caracterizado por uma importante acção pedagógica praticamente desde a sua criação, envolvendo as escolas e professores nas regiões de Ontario, Yukon, New-Brunswick, British Columbia e Québec. São disponibilizados filmes documentais e de animação sobre temas como o ambiente, saúde e diversidade cultural, e também sobre a linguagem cinematográfica e os correspondentes **study guides** além de ferramentas na internet. O site do NBF disponibiliza uma enorme quantidade de filmes e respectivos recursos educativos, tornando a instituição canadiana num caso ímpar da pedagogia fílmica no mundo.

3.4.3 British Film Institute

O interesse pela utilização do cinema em contexto educativo nas ilhas britânicas surgiu ainda na década de 1920 resultando na criação da Commission of Educational and Cultural Films durante uma conferência organizada pelo British Institute for Adult Education em 1929. Além das questões educativas, a Comissão também tinha como objectivos a criação de um público para o cinema e o estabelecimento de uma agência que diligenciasse para a consecução destes objectivos. Em Setembro de 1933 foi criado o British Film Institute (BFI) depois do relatório “The Film in National Life” elaborado pela Comissão no ano anterior. Desde então o BFI tem promovido um vasto conjunto de iniciativas e dirige uma série de actividades e serviços. A sua missão prende-se sobretudo com o estudo e divulgação da herança e cultura cinematográfica e televisiva.

Dedica-se à preservação do maior espólio de películas a nível mundial, à exibição de cerca de 1000 filmes por ano incluindo o cinema BFI Imax em Londres com o maior ecrã na Grã-Bretanha, promove festivais, publica livros, a revista mensal Sight & Sound e possui uma vasta colecção de filmes em DVD e Blu-ray. Entre 1988 e 1999 administrou o Museum of the Moving Image (MOMI) que acabaria por encerrar devido à redução do apoio financeiro. Além da Biblioteca com mais de 46 mil entradas de livros, disponibiliza um enorme conjunto de recursos online, como uma enciclopédia, vídeos de filmes e programas de televisão do seu arquivo, e recursos pedagógicos de apoio à educação fílmica que podem ser impressos através de download, ou as mais de 200 publicações “Teaching Resources” e “Student Resources” que podem ser adquiridas. A acção educativa é uma das fortes áreas de intervenção, promovendo diversas iniciativas, com destaque para o apoio às escolas no ensino do cinema. Desde a década de 1970 têm vindo a ser criado material pedagógico pelo Departamento de educação do BFI apesar de algumas dificuldades organizativas internas e limitados recursos económicos. Foi criado um curso experimental destinado a alunos do ensino secundário, em duas escolas de Londres ao mesmo tempo que um outro professor a leccionar em Londres, David Lusted, coordenou um grupo que planificou um exame escrito sem componente prática em Estudos Fílmicos, designado por «0» Level⁸⁶. Cary Bazalgette atribuiu grande importância a estas acções porque o cinema passou a ser constituído como uma área de estudo.

As mudanças tecnológicas que começaram a ter efeito principalmente a partir da década de 1980 com implicações nos meios de imagem em movimento, às quais se vieram juntar as ferramentas informáticas de edição de vídeo de fácil acesso, e a internet mais recentemente, permitiu alterações nas práticas escolares. A qualidade e quantidade dos recursos pedagógicos para professores e alunos produzidos e as possibilidades de acesso a informação sobre cinema e as actividades do BFI, tornam o instituto britânico num organismo de referência para a pesquisa, divulgação e ensino do cinema a nível mundial.

⁸⁶ Bazalgette, 2010, p.15

3.4.4 Centre National de la Cinématographie e a Cinémathèque Française

Durante a década de 1930 a preocupação pelo monopólio americano era transversal a várias nações europeias, que viam as suas próprias cinematografias subsistir com muita dificuldade. À semelhança do que acontecia em outros países, também em França se verificaram discussões sobre a regulamentação da indústria cinematográfica, mas apenas em 1948 com a lei de 23 de Setembro, se instituiu uma base de financiamento para a produção francesa. Dois anos antes tinha sido criado o Centre National de la Cinématographie juntando o interesse de regulação económica do sector com a associação dos profissionais de cinema. Em 1959 passaria para a tutela do Ministério da Cultura e mais recentemente com a reforma de 2009, a lei do cinema e da imagem animada estabeleceu seis missões principais para o CNC: apoiar; regular; promover e difundir; cooperar; negociar; proteger.

Quando Jack Lang assumiu a pasta da Cultura na década de 1980, o governo começou a investir fortemente na formação e sensibilização dos jovens para a arte cinematográfica. Começou por ser criada uma opção artística de Cinema e Audiovisual para os três últimos anos do ensino secundário, centrada em três áreas, a componente prática, a componente cultural e a componente técnica e metodológica⁸⁷. O CNC, entretanto rebaptizado Centre National du Cinéma et de l'Image Animée, participou de um movimento de descentralização das competências do Ministério da Cultura. A partir de 1989, em colaboração com a associação “Les enfants de cinema” e com os Ministérios da Educação e da Cultura iniciou os programas destinados aos alunos dos três níveis do sistema de ensino, “École et cinéma” - com o sentido de descoberta da sétima arte, para os alunos até aos 11 anos, “Collège au cinéma” – onde os alunos até aos 15 anos aprendem a distinguir os géneros e a linguagem cinematográfica⁸⁸; e “Lycéens et apprentis au cinéma” – destinado a tornar os jovens do secundário, futuros espectadores informados capazes de reconhecer um autor ou um estilo.

Os programas estão dispersos pelas várias regiões francesas, têm portanto um âmbito nacional, levando os alunos às salas de cinema para visionarem filmes previamente escolhidos. Os recursos pedagógicos com que posteriormente os alunos se servem para trabalhar na escola são da responsabilidade destas entidades, tal como a formação dos professores e a contratação de profissionais e parceiros regionais. Este é

⁸⁷ Séguin, 2007, p. 22

⁸⁸ este nível só se iniciou em 1994

sem dúvida um dos sistemas mais organizados e sistemáticos para o ensino de cinema em contexto escolar.

Em 1995, após vários colóquios e encontros de reflexão sobre a pedagogia e o cinema, a Cinémathèque Française iniciou um outro projecto com os ateliers “Le Cinéma, cent ans de jeunesse” assentes em três princípios: cultivar o cinema como uma arte com vários aspectos e diferenças; permite uma pedagogia realmente viva pelo potencial de enriquecimento recíproco entre os adultos e os mais novos; são realizados segundo um método rigoroso que estabelece um “equilíbrio entre a abordagem do cinema como linguagem e como arte, entre o ver e o fazer, entre o pensamento e a imaginação criativa, entre o individual e o colectivo”⁸⁹. Este projecto é desenvolvido pelo serviço pedagógico da cinemateca e está em actividade em várias regiões francesas, mas também em Portugal, Espanha, Inglaterra e Itália. Para cada ano são seleccionadas determinadas turmas de algumas escolas para trabalhar um tema (ex: a cor, a luz, a montagem, os movimentos de câmara,...) desenvolvido durante o ano lectivo com a colaboração de profissionais de cinema e coordenadores locais pertencentes a estruturas culturais, contando para tal com o apoio financeiro e técnico da Cinémathèque Française. Tem o patrocínio do seu presidente, Constantin Costa-Gavras e o aconselhamento artístico de Alain Bergala.

O desenvolvimento de actividades envolvendo o ensino do cinema promovidas por instituições criadas a partir da terceira década do século XX, levou a que começassem a surgir mais recentemente outras entidades ou associações dedicadas à educação para os media e para o cinema em particular. Alguns dos exemplos mais significativos têm lugar ainda em França com o Centre de Liaison de l’Enseignement et des Médias d’Information (CLEMI) a partir de 1983, o Grupo Comunicar em Espanha formado por profissionais de educação e da comunicação da Andaluzia, depois de em 1986 ter decorrido em Málaga o “I Congreso Andaluz de Prensa y Educación”. Outras experiências como o “Educativo Tela Brasil” envolvendo os projectos “Cine Tela Brasil”, “Oficinas de Vídeo Tela Brasil” e “Portal Tela Brasil”⁹⁰, que oferecem recursos pedagógicos online tal como o “Media Literacy Program” da Academy of Motion Picture Arts and Sciences norte-americana, têm contribuído para expandir uma consciência da necessidade de trabalhar as literacias cinematográfica e fílmica nos mais diversos sistemas de ensino em países de diferentes continentes.

⁸⁹ disponível em: http://www.cinematheque.fr/data/document/doc_cent_ans_juin_09.pdf

⁹⁰ disponível em: <http://www.telabr.com.br/>

4. A ESCOLA NO CINEMA

Em 30 de Outubro de 2008 estreou em Portugal o filme *ENTRE LES MURS / A TURMA* de Laurent Cantet relatando os conflitos e processos educativos vividos por um professor numa turma heterogénea de uma escola de Paris. Depois de ter vencido a Palma de Ouro no festival de Cannes, o filme rapidamente se tornou um sucesso de audiências em Portugal chegando aos 42 mil espectadores em apenas mês e meio de projecção. A sua exibição não se limitou às salas multiplex, tendo percorrido vários cine-teatros e salas do interior do País. Apesar de se tratar de um projecto de ficção realizado por um professor com os seus alunos, portanto, com actores não profissionais, apresenta um carácter documental na medida em que se aproxima da realidade vivida pelos intervenientes no seu percurso escolar. As questões da indisciplina, das dificuldades de integração das minorias imigrantes, ou seja, dos conflitos sociais num ambiente multi-racial, dos problemas da classe docente, das regras de funcionamento das instituições escolares, têm sido motivo de interesse e de debates frequentes nos meios de comunicação social nas últimas décadas. Devido à crescente mediatização destes assuntos, atingiram uma projecção social que por vezes ultrapassa a própria realidade, procurando-se avidamente e de uma forma gratuita culpados para os problemas da educação. Neste “contexto de cobardia social”⁹¹ é natural que o filme de Cantet tenha obtido tanto sucesso. Trata-se de um problema que afecta as sociedades contemporâneas e que tem sido abordado cinematograficamente com alguma insistência. Para se perceber como algumas questões educativas são encaradas como explosivas, outros filmes recentes apresentam situações-limite com acontecimentos trágicos ficcionados ou documentais. Ainda no mesmo ano de *A TURMA* um outro filme francês, *LA JOURNEE DE LA JUPE / O DIA DA SAIA* do realizador Jean-Paul Lilienfeld, com exibição nacional, alertava para as situações de descontrolo e stress emocional que as contínuas atitudes de isenção perante a indisciplina podem levar. O final dramático do filme leva-nos a questionar se a escola tem sabido lidar com os problemas dos jovens das periferias das grandes cidades, com turmas em que a maioria dos alunos pertence a minorias étnicas ou religiosas de pais emigrantes.

Sobre a questão da violência na escola, um outro filme anterior tinha igualmente enchido as salas e levantado bastante controvérsia. O documentário de Michael Moore

⁹¹ Justino, 2010, p.73

BOWLING FOR COLUMBINE (2002), vencedor do Oscar da categoria em 2003 e premiado em 2002 em Cannes, aborda a tragédia de uma escola americana em que dois adolescentes, Eric Harris e Dylan Klebold, alunos da Columbine High School na localidade de Littleton, Colorado⁹², assassinaram treze pessoas em 20 de Abril de 1999 e depois se suicidaram. Michael Moore pretendeu fazer uma reflexão sobre a violência nos Estados Unidos, nomeadamente os assassinatos com recurso a armas de fogo e as razões políticas que têm levado a um elevado índice de criminalidade, mas também como o povo norte-americano é educado desde a infância para o medo. Para isso, e em paralelo à situação ocorrida no liceu, Moore apresentou um conjunto de outras situações de extrema violência com armas de fogo que ocorrem com aparente frequência nos Estados Unidos. Mas não é só a questão do fácil acesso a armas de fogo que entra no roteiro cinematográfico. A situação ocorrida em Columbine também serviu para reflexão em vários filmes de ficção sobre a desestruturação da juventude numa sociedade vazia de sentido: ELEPHANT / ELEFANTE (2003) de Gus van Sant, que apresenta os acontecimentos anteriores a um massacre numa escola nos subúrbios de Portland, terá sido provavelmente o que teve maior distribuição e conhecido pelo público internacional. Mas também se destacam a comédia negra DUCK! THE CARBINE HIGH MASSACRE (2000) de William Hellfire/Joey Smack realizado apenas um ano depois dos acontecimentos de Columbine, HOME ROOM (2002) de Paul F. Ryan, ZERO DAY (2003) de Ben Coccio, HEART OF AMERICA (2003) realizado pelo alemão Uwe Boll ou o mais recente APRIL SHOWERS (2009) realizado por Andrew Robinson, um dos alunos da escola na época e que relata os acontecimentos que se seguiram vividos por um grupo de sobreviventes da tragédia.⁹³

A situação de uma revolta escolar consumada num massacre já tinha sido abordada no filme de Lindsay Anderson IF... / SE... (1968), premiado igualmente em Cannes. Se o filme de Moore e dos restantes realizadores aborda algo que é inerente à sociedade americana, já o filme de Anderson, leva ao extremo a rejeição a um costume interno de **fagging**⁹⁴ numa escola particular para rapazes em Inglaterra e toda a violência psicológica e física dos alunos mais velhos sobre os mais novos, associada a um sistema de ensino excessivamente hierarquizado.

⁹² apesar de a escola estar inserida no sistema escolar de Jefferson County e não nas escolas públicas de Littleton.

⁹³ Nenhum destes 5 filmes foi estreado em Portugal.

⁹⁴ *Fagging* era uma prática educativa tradicional nas escolas inglesas em que os alunos mais novos teriam que se submeter a uma disciplina de serventia e muitas vezes de humilhação para com os alunos mais velhos.

Tratando-se de géneros diferentes: ficção e documentário, e mensagens também distintas, estes filmes abordam uma situação de violência levada ao extremo, em que se pode questionar de que forma os sistemas educativos têm lidado com o problema, que não se circunscreve aos Estados Unidos, mas aparenta ser global como o demonstram a realização de filmes sobre o tema em diversas cinematografias como na Estónia, KLASS (2007) de Ilmar Raag, na Alemanha DIE WELLE / A ONDA (2008) de Dennis Gansel, no Japão, KUROZU ZERO (2009) de Takashi Miike, da Coreia do Sul (adaptação da banda desenhada de Hiroshi Takahashi), MALJUKGEORI JANHOKSA / HISTÓRIA REAL DA RUA MALJUK (2004) de Yoo Há, na Indonésia, ESKUL (2006) de Nayato Fio Nuala, da Suécia, ONDSKAN / MAL (2003) de Mikael Håfström.

A violência e a indisciplina como tema recorrente nos filmes cuja acção se passa no ambiente escolar, é visto pela sociedade como uma identificação com a quebra dos valores tradicionais e dos sistemas hierárquicos das instituições académicas, e como reflexo da crescente desestruturação social, onde a “desclassização, a desqualificação e a desfiliação constituem o novo horizonte do mundo”⁹⁵. A escola como microcosmos da sociedade é o espaço onde os mais novos contestam os valores dos mais velhos. E apesar de surgir com maior intensidade em filmes recentes, foi na década de 50 que se iniciou a representação cinematográfica da contestação juvenil,

“... do qual o rock, com a carreira fulgurante de Elvis Presley, foi o motor de arranque. Assiste-se, com efeito, a partir desse momento à promoção de uma categoria de idade até então tratada marginalmente: a juventude. Aparece então uma imagem juvenil da estrela: Marlon Brando em UM ELÉCTRICO CHAMADO DESEJO, James Dean em A LESTE DO PARAÍSO, Anthony Perkins em SUBLIME TENTAÇÃO, Elizabeth Taylor e Paul Newman em GATA EM TELHADO DE ZINCO QUENTE oferecem os seus corpos e o seu desejo de viver intensamente a toda uma juventude ávida de novos ícones. Os seus filmes expõem toda uma série de problemas até aí amplamente ocultos: a ansiedade, a violência, os conflitos entre gerações, o sexo, a música.”⁹⁶

Ainda segundo Lipovetsky / Serroy, o movimento iniciado nesta década levou a uma dinâmica da individualização contribuindo para que o cinema reconheça a criança e o jovem como personagem central. Contudo, ao lado desta promoção da infância e da

⁹⁵ Lipovetsky e Serroy, 2007, p. 181

⁹⁶ *Idem*, p.102

adolescência, e dos seus problemas, está a ascensão deste novo grupo de consumidor, que o cinema industrial vê como um público-alvo do seu produto.

O drama de Richard Brooks *BLACKBOARD JUNGLE* / *SEMENTES DE VIOLÊNCIA* (1955), a partir de uma adaptação do livro com o mesmo nome de Evan Hunter, trazia para o cinema de Hollywood o novo fenómeno do rock'n'roll, com o qual se identificavam os adolescentes mais contestatários e até delinquentes dessa década. O tema musical “Rock around the clock”⁹⁷ de Bill Haley & the Comets, foi a primeira música rock inserida numa banda sonora e tornou-se um hino dessa geração graças ao sucesso deste filme. Numa época em que surgiam outros filmes representativos de um sentimento de revolta das novas gerações, *BLACKBOARD JUNGLE* revelou uma nova preocupação sobre as questões da indisciplina e violência na escola, cujo argumento viria a sofrer sucessivas adaptações em outros filmes do género. Curiosamente, o actor Sidney Poitier que neste filme é um dos alunos rebeldes numa turma de um liceu de Nova Iorque, irá surgir como um ex-engenheiro desempregado que aceita o lugar de um professor com dificuldades em combater a indisciplina e desadaptação numa escola do leste de Londres, no filme de 1967 *TO SIR, WITH LOVE* / *O ÓDIO QUE GEROU O AMOR*, realizado por James Clavell.

A perspectiva cinematográfica sobre os problemas que se vivem nas escolas não se limita obviamente às questões de indisciplina, nem a acção dos **teen movies** se passa obrigatoriamente no espaço escolar. Dramas psicológicos envolvendo professores, situações de esgotamento, desenraizamento social das minorias, e um vasto conjunto de novas situações podem ser somadas às abordagens sobre a contestação dos estudantes aos sistemas de ensino e à sociedade. Da mesma forma, apesar de ser considerado um género específico no cinema americano por Lipovetsky e Serroy, este fenómeno não se circunscreve ao modelo industrial de Hollywood, como tem sido demonstrado pelo reconhecimento em festivais internacionais e até com alguns sucessos de bilheteiras.

Ainda em 1955, Henri-Georges Clouzot's realizou *LES DIABOLIQUES* / *AS DIABÓLICAS*, um thriller psicológico em que a acção se passa num ambiente escolar, mas incide no conflito entre um professor austero e violento e a sua amante que com a ajuda da mulher o assassinam para se livrarem da sua agressividade. O filme soviético de 1968 *DOJIVIOM DA PONIEDELNICA* / *VIVEREMOS ATÉ SEGUNDA-FEIRA*, do

⁹⁷ Chegou a número um das tabelas de vendas e vendeu 25 milhões de discos.

premiado realizador Stanislav Rostotsky⁹⁸ revela o drama de um professor esgotado por rumores a seu respeito propagados pelos alunos da escola. Mas também expõe a discussão que nesta época se vivia na União Soviética entre os defensores de uma maior abertura na relação professor/aluno e aqueles que defendiam a postura tradicional do professor mais distante. Foi o filme de 1989 de Peter Weir DEAD POETS SOCIETY / O CLUBE DOS POETAS MORTOS, a partir do argumento auto-biográfico de Tom Schulman, onde o papel do professor teve maior visibilidade pela sua determinação e dedicação aos seus alunos. Neste filme o **leitmotiv** não é a revolta dos estudantes numa escola conservadora norte-americana dos anos 50, mas a acção do professor John Keating (Robin Williams) que sob a máxima “carpe diem”, incita os seus alunos a contrariar as práticas educativas ortodoxas que não promovem a criatividade nem valorizam a autonomia e auto-confiança. Provavelmente, nenhum outro filme terá sido tão mostrado nas escolas portuguesas e tão citado como o modelo a seguir na pedagogia das últimas décadas por um vasto conjunto de professores.

Do Irão surgiram dois filmes cheios de humanidade relatando infâncias pungentes e difíceis, privadas de uma educação equilibrada. ZAMANI BARAYÉ MASTI ASBHA / UM TEMPO PARA CAVALOS BÊBEDOS (2000) do realizador Bahman Ghobadi documentou a vida de Ayoub, um jovem órfão que assumiu a difícil missão de cuidar dos seus quatro irmãos, um dos quais deficiente e em risco de vida, na perigosa fronteira do Curdistão iraniano com o Iraque. O outro exemplo relata uma educação retrógrada de duas irmãs durante onze anos por um pai desempregado que as obriga a uma reclusão forçada, no filme de Samira Makhmalbaf, SIB / A MAÇÃ (1998). Foi baseado em factos reais, com os papéis principais representados pelas próprias irmãs.

São inúmeros os exemplos sobre a variação do tema da escola no cinema que podem ser encontrados ao longo da história da sétima arte em diversas cinematografias, como demonstração da sua importância social e educativa, e confirmando o crescente interesse por este género de filmes. Isso levou a que em Setembro de 2008 o jornal The Guardian tivesse lançado uma petição para que os professores ingleses escolhessem os dez filmes mais relevantes numa lista de 40, que lhes foi proposta. Apresentava a justificação que, para muitas pessoas o período escolar é provavelmente aquele que é

⁹⁸ O realizador russo Stanislav Rostotsky (n. Rybinsk, 1922/ f. Vyborg, 2001) foi nomeado para o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro com os filmes *А зори здесь тихие* / *Aqui o amanhecer é calmo* em 1973 e *Белый Бим Чёрное* / *Bim branco com orelha negra* em 1977. Venceu ainda o Globo de Cristal no Festival Karlovy Vary. Rostotsky foi aluno de Eisenstein na Escola de Cinema de Moscovo.

vivido mais intensamente, para alguns será até “the only real period of their lives”⁹⁹, e por isso, quando visto numa outra perspectiva, ajuda a compreender melhor a importância das experiências vividas enquanto alunos.

A escolha recaiu na seguinte lista, por ordem de preferência: **1º**- DEAD POETS SOCIETY (1989), Peter Weir; **2º**- KES (1969), Ken Loach; **3º**- THE BREAKFAST CLUB (1985), John Hughes; **4º**- THE HISTORY BOYS (2006), Nicholas Hytner; **5º**- SCHOOL OF ROCK (2003), Richard Linklater; **6º**- GOODBYE, MR. CHIPS (1939), Sam Wood; **7º**- FERRIS BUELLER'S DAY OFF (1986), John Hughes; **8º**- GREGORY'S GIRL (1980), Bill Forsyth; **9º**- TO SIR, WITH LOVE (1967), James Clavell; **10º**- GREASE (1978), Randal Kleiser. Nesta lista destaca-se a escolha por filmes de várias décadas diferentes, porque o cinema reflecte “en mayor o menor medida, la realidad de su época”¹⁰⁰, entre os quais o filme realizado por Sam Wood em 1939, provavelmente a primeira ficção sobre este tema.

Foi durante a década de 30 que emergiu uma acção determinante na abordagem do tema da escola no cinema a partir do movimento documentarista britânico, enquadrando-se nos seus objectivos de fazer uma abordagem criativa da realidade, mas com propósitos sociais¹⁰¹. Por isso associou-se aos movimentos reformistas social democráticos que tiveram lugar nesta década, produzindo filmes centrados sobretudo nas questões culturais, do trabalho e dos problemas do quotidiano das classes operárias. Entre 1937 e 1945 foram realizados três documentários mostrando os desenvolvimentos do sistema educativo inglês e o modo como a guerra foi determinante na acção educativa. O primeiro, realizado por Basil Wright CHILDREN AT SCHOOL de 1937, começa com um alerta perante a importância que os governos fascistas de Itália e Alemanha dão aos respectivos sistemas educativos. Aborda-se ainda a promoção das reformas empreendidas em Inglaterra que o narrador apelida de “modern system”, em comparação com os métodos, instalações e equipamentos tradicionais. É curioso que sensivelmente a meio do documentário, quando este evidencia a importância do ensino artístico, os alunos assistem a um filme na sala de aula, em que simbolicamente é projectado NIGHT MAIL do próprio Basil Wright e Harry Watt, realizado em 1936 e considerado um dos marcos do movimento documentarista britânico. Ao contrário dos dois documentários seguintes que foram encomendados pelo governo, este foi

⁹⁹ Artigo de Peter Bradshaw em 9 de Setembro de 2008. Disponível em:
<http://www.guardian.co.uk/education/2008/sep/09/schools.movies?INTCMP=SRCH>

¹⁰⁰ Sánchez, 2002, p. 33

¹⁰¹ Russel, 2008, (BFI (org.), *Land of Promise*), p.3

patrocinado pela indústria do gás (British Commercial Gas Association). TOMORROW IS THEIRS (1940) de James Carr trata da adaptação das escolas secundárias às condições da guerra e inseria-se num conjunto de documentários testemunhando os modos de vida das pessoas comuns¹⁰². O terceiro dos documentários, CHILDREN'S CHARTER (1945) de Gerard Bryant pretendia promover as medidas governativas do New Education Act iniciado ainda em 1944 e que tinha como objectivo a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens, segundo o lema "Every child must be given a chance to develop his talent and abilities to the maximum", independentemente da sua origem social ou geográfica.

Mesmo que durante este período conturbado o alvo preferencial das campanhas de propaganda não fosse a actividade escolar, também se encontram alguns exemplos da utilização do cinema de ficção direccionadas para a questão da educação, recorrendo aos realizadores e estúdios consagrados. Inserido num conjunto de curtas-metragens de animação, os estúdios Disney produziram em 1943 EDUCATION FOR DEATH / EDUCAÇÃO PARA A MORTE, satirizando a figura de Hitler e o modelo educativo alemão. Por sua vez, nas campanhas de propaganda dos valores nazis surgiram filmes como JUGEND / JUVENTUDE (1938) realizado por Veit Harlan (o mesmo realizador do filme anti-semita JUD SÜß) com argumento de Thea von Harbou, KADETTEN / CADETES (1939) de Karl Ritter e JUNGE ADLER / O JOVEM ADLER (1944) de Alfred Weidenmann. As nações envolvidas na II Guerra ao reconhecerem a importância do cinema, quer fosse documentário ou ficção, não deixaram de incluir na sua paleta temática a instrução dos mais novos.

A perspectiva documental teria sido a que registou cinematograficamente a actividade escolar dos primeiros tempos do cinema. Sobre este assunto não se podem tirar conclusões precisas porque a maioria dos filmes feitos em película de nitrato do chamado **primeiro cinema** perderam-se pela deterioração natural do suporte ou pelo seu desgaste contínuo. Alguns registos chegaram até nós devido à existência de **paper prints** ou a miraculosos achados de películas em relativo estado de conservação. O British Film Institute¹⁰³ adquiriu em 2000 cerca de 800 negativos descobertos em 1994 da companhia Mitchell & Kenyon (de Sagar Mitchell e James Kenyon) de Blackburn. Dos filmes desta companhia fazem parte alguns documentários que se distinguem dos

¹⁰² Chapman, 2008, (BFI (org.), *Land of Promise*), p.29

¹⁰³ Além de preservar e editar os filmes de Mitchell & Kenyon em DVD, também publicou on-line recursos para trabalhar na escola, e disponibilizou as colecções no Youtube.

filmes de viagens ou de outros filmes de actualidades da época, por divulgarem acontecimentos locais significativos e com relativo valor social. Desta forma, podemos ter um acesso invulgar a filmes sobre a instrução inglesa do princípio do século XX em Blackburn. Antes da reforma do sistema educativo do primeiro ministro inglês Arthur Balfour em 1902, muitas crianças com idades inferiores a 12 anos trabalhavam em fábricas conciliando com o horário escolar, prática que se manteve pelo menos até aos anos 20, tal como o demonstram outros documentários da altura. A reforma de Balfour colocou o ensino primário, secundário e técnico sob o controle dos municípios e esta alteração dos processos educativos foram registados por Mitchell & Kenyon, que também já tinham filmado actividades escolares a partir de 1901¹⁰⁴, provando assim que este tema tem acompanhado a história do cinema. A maioria dos filmes da companhia tem apenas um take e são filmados no tradicional plano de conjunto, no entanto, SPECIAL MARCH PAST OF ST. JOSEPH'S SCHOLARS AND SPECIAL PARADE OF ST. MATTHEW'S PUPILS, BLACKBURN (1905) é apresentado em três planos longos e UNIVERSITY PROCESSION ON DEGREE DAY, BIRMINGHAM (1901) tem a particularidade de apresentar um desfile de licenciados entre os quais se inclui a primeira mulher licenciada por aquela instituição.

Um vasto conjunto de filmes reflecte sobre temas que, não estando directamente direccionados para o contexto escolar, revela preocupações com as questões sociais, de formação e pedagógicas, étnicas, ou outras, envolvendo a infância e a adolescência. Podem-se destacar alguns, como o caso do filme inglês KES de Ken Loach sobre um jovem que se dedica a treinar um falcão numa pequena cidade industrial, e que expõe um sistema de ensino austero e pouco desperto para os interesses extra-escolares dos alunos. Mesmo tendo sido alvo de algumas reacções negativas que o acusaram de promover a captura ilegal de aves de rapina, o filme foi também bastante elogiado, tendo sido incluído entre os dez melhores filmes britânicos pelo British Film Institute e especialmente aconselhado aos jovens. Um outro filme inglês, OLIVER TWIST (1948) realizado por David Lean, adaptou para cinema o sobejamente conhecido romance de Charles Dickens (ainda se podem incluir outros *remakes* sobre o mesmo conto). Também o realizador François Truffaut com LES QUATRE CENTS COUPS / OS QUATROCENTOS GOLPES (1959), numa visão auto-biográfica e crítica sobre a sociedade francesa da época e L'ENFANT SAUVAGE / O MENINO SELVAGEM (1969),

¹⁰⁴ Na colecção do BFI, "Electric Edwardians – the films of Mitchell & Kenyon" estão disponíveis 4 filmes.

baseado nos textos do médico e pedagogo Jean Itard, sobre a integração na sociedade de uma criança encontrada na floresta, trouxe para o cinema novas abordagens onde estão presentes a sua experiência pessoal, com uma infância marcada por problemas afectivos e delinquência. Enrique Martínez-Salanova enumerou alguns dos temas abordados pelo cinema que revelam uma influência no estabelecimento da memória colectiva europeia, a partir de uma perspectiva crítica no universo da pedagogia e da didáctica¹⁰⁵. Recorrendo a vários exemplos significativos da cinematografia europeia, reflectiu sobre o cinema como memória da marginalidade infantil, a privação da sociabilização pelo isolamento, a exclusão da escolaridade, o problema das crianças e jovens nas instituições, a manipulação das consciências e dos comportamentos, o compromisso do professor em momentos difíceis, a responsabilidade social da escola e os conflitos numa sociedade multiétnica.

Desde as pequenas sequências de Mitchel e Kenyon sobre as actividades de escolas inglesas, até aos mais recentes filmes ficcionais ou documentais, como pode ser exemplificado com ÊTRE ET AVOIR / SER E TER (2002) de Nicloas Philibert, que revela o trabalho desenvolvido pelo professor Georges Lopez durante um ano lectivo na escola de uma aldeia francesa em Auvergne, parece ser evidente que entre os temas da cinematografia mundial, a história da escola também ocupa um lugar.

¹⁰⁵ Martínez-Salanova, 2010, pp. 53-60

5. O ENSINO DO CINEMA EM PORTUGAL

5.1 O início da pedagogia da imagem em Portugal

Os primeiros relatos do interesse pela utilização educativa das imagens em Portugal, remontam ao século XVI com a *Gramática* de João de Barros de 1540¹⁰⁶ que utiliza figuras em xilogravura para ilustrar as letras do alfabeto, como elemento facilitador da aprendizagem através da imagem. No entanto, foi ainda durante o reinado de D. Manuel I¹⁰⁷, quando a tipografia começava ganhar terreno aos grandes centros europeus de produção de iluminuras manuscritas e a consequente laicização do consumo do texto impresso, que se começou a verificar um alargamento dos livros ilustrados “às colectâneas de documentos e diplomas régios, a livros escolares e às crónicas”.¹⁰⁸ O chamado período manuelino, que acompanhou outras manifestações europeias de gótico tardio, caracterizava-se por propostas ornamentais inovadoras, com particular relevo para as fachadas e janelões dos edifícios religiosos ou de iniciativa régia ou ainda da aristocracia e da nova burguesia. Mas, além dos elementos escultóricos na arquitectura, também se manifestava na ourivesaria e em outras artes. À ancestral catequização das imagens com uma matriz essencialmente cristocêntrica, juntavam-se novos padrões decorativos, igualmente pedagógicos, mas que remetiam para temas naturalistas ou simbólicos, a que não será alheia a dinâmica expansionista dos descobrimentos.

A utilização dos sentidos como elemento propiciador de aprendizagem será continuada em 1734 por Martinho de Mendonça Pina e Proença com *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*¹⁰⁹, onde se privilegia o recurso à imagem como auxiliar da memorização, com a vantagem de tornar a aprendizagem mais agradável. Já

¹⁰⁶ “Grammatica da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja”, contém a chamada *cartilha introdutória* de João de Barros. O único exemplar deste que é considerado como o primeiro livro didáctico ilustrado em Portugal, está na Biblioteca Nacional.

Acedido em 10-01-2011: <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=941>

¹⁰⁷ D. Manuel I reinou entre 1495 e 1521. Foi no reinado de D. João III que se publicou a *Gramática* de João de Barros

¹⁰⁸ Pereira, 1999, p. 97

¹⁰⁹ Oliveira, 1996

nesta época se considerava a perspectiva transversal da acção pedagógica das ilustrações, ao serviço de outras disciplinas, como a Geografia ou a Geometria.

Após o advento do iluminismo, e, principalmente depois da ascensão do Marquês de Pombal a Secretário de Estado do Reino de D. José I, procederam-se a algumas reformas escolares que passaram pela progressiva secularização do ensino e a ostracização da Companhia de Jesus, que no seio da Igreja era quem detinha maior predomínio na instrução. Durante a acção governativa de Marquês de Pombal e inserido no seu vasto programa reformista educativo, confirmou-se uma secundarização do ensino artístico relativamente às restantes áreas do saber e que se iria manter praticamente até à actualidade. A Faculdade das Artes da Universidade de Coimbra foi extinta em 1772, tendo sido considerada nos novos estatutos “a miserável Faculdade” e “a origem e raiz venenosa donde nasceu a escura, pueril e sofística loquacidade que invadiu e corrompeu todos os ramos do ensino público”.¹¹⁰ E se em Coimbra, não voltou a haver uma Faculdade de Artes, em Lisboa só em 1950 a Escola Superior de Belas-Artes seria integrada na Universidade e apenas passou a Faculdade em 1992 (e no Porto em 1994). A mesma posição subalterna das artes era defendida por Alexandre Herculano em 1838 que considerava que a instrução de cada indivíduo se devia sujeitar aos desígnios da ocupação dos ascendentes: “siga a charrua o que nasceu junto dela; as artes e a indústria, o filho do artista e do fabricante (...) mas nenhum destes seja doutor”.¹¹¹ Devido ao elevado analfabetismo que se verificava no século XIX, surgiram envoltas em polémicas e acesas discussões métodos para aprender a ler, de que se poderia destacar o *Methodo Portuguez Castilho*, de 1850, em que o poeta, jornalista e pedagogo António Castilho adaptando o método Lemare, utilizava quadros com imagens representando figuras humanas, animais ou vegetais semelhantes às letras para que se pudessem memorizar mais facilmente.

Apesar da desvalorização da formação artística, é importante referir a existência de iniciativas que seguiam uma tradição da educação dos sentidos, revelando mais influências da escola racionalista do suíço Johann Pestalozzi e depois do alemão Friedrich Fröbel, do que as correntes naturalistas. Por isso, o ensino de e com o desenho, centrava-se na observação directa ou através de gravuras de objectos, e na representação a partir da observação directa. Mas mantinha-se a prioridade na observação de imagens cartográficas e nas representações gráficas esquemáticas para

¹¹⁰ Estatutos da Universidade de Coimbra, Lisboa. Citado por Carvalho, 2008, p. 874

¹¹¹ Carvalho, 2008, p. 576

um ensino mais técnico e utilitário, apesar de a revolução industrial ter tido pouca expressão em Portugal onde a economia ainda estava muito centrada nas actividades artesanais. Muito crítico em relação ao ensino artístico, Joaquim Vasconcelos considera no seu livro “A reforma das Belas Artes” em 1867 que o ensino das artes era medíocre. Mais tarde, volta a insurgir-se contra as conclusões do Relatório da Comissão de 1875 para a reforma do ensino artístico presidida pelo Marquês de Sousa Holstein, nomeadamente na proposta de uma relação entre a arte e a indústria inspirada nas doutrinas de William Morris e John Ruskin.¹¹²

Com a instauração da primeira república, continuariam as sucessivas reformas do sistema ensino, mas com um renovado empenho em abolir a dimensão religiosa nos seus vários níveis. A reforma iniciada pelo decreto de 29 de Março de 1911 refere-se pela primeira vez à possibilidade de ensinar rudimentos de várias disciplinas no ensino primário complementar, destinados a várias profissões entre as quais a Fotografia. Foi ainda no ano de 1909 que surgiu um dos mais notáveis manuais de desenho em 5 volumes da autoria de Carlos Adolfo Marques Leitão, professor e director do Colégio Militar e depois da Escola Industrial Marquês de Pombal, em Lisboa. Entretanto, já se faziam projecções de “fotografias animadas” desde 1896 em Portugal.

5.2 O cinema como recurso didáctico

As primeiras referências ao cinema com fins educativos surgem na obra de Adolfo Lima “Educação e Ensino” de 1914 tomando partido por este novo meio, valorizando o seu valor didáctico e a possibilidade de reflexão pelos estudantes, e contrariando as posições moralistas e censórias que associavam o cinema a um divertimento destinado às massas menos instruídas ou como espectáculo público inseguro devido aos incêndios que por vezes aconteciam. O decreto nº 4650 de 14 de Junho de 1918 do governo de Sidónio Pais estabelecia uma reformulação dos espaços dos liceus de forma a criar um salão cinematográfico, pressupondo uma modernização dos processos educativos com recurso à imagem em movimento. Cerca de dez anos mais tarde, já havia aparelhagens de projecção em 15 dos 35 liceus. E em 1925, a lei nº

¹¹² Lobo, 1999a, pp. 20, 21

1748 determinava que em Lisboa e no Porto fossem realizadas duas sessões educativas por mês para as crianças das escolas primárias, acompanhadas por um professor¹¹³.

À semelhança do que acontecia em outras nações europeias e nos Estados Unidos, o cinema mesmo com poucas décadas de existência começava a marcar presença em alguns meios escolares pelas suas possibilidades pedagógicas. Se os diplomas da primeira república previam uma vertente educacional na utilização do cinema, a partir de 1927 com a selecção dos filmes a cargo da Inspecção Geral dos Teatros, iniciava-se um maior controlo por parte das entidades estatais. A utilização engenhosa do cinema ao serviço da propaganda que se fazia sentir na época, com reflexos nos comportamentos da população, sobretudo nos mais jovens, fez com que também internamente se adoptasse a sétima arte como um instrumento fundamental de informação/formação, tanto ao nível do documentário como da ficção. Apesar de ter algumas reservas quanto aos «exaltados nacionalismos» e «teatrais efeitos» presentes nas manifestações propagandísticas das restantes ditaduras europeias, nomeadamente na Alemanha e na Itália, Salazar não estava distraído relativamente ao papel importante da propaganda no processo de educação nacionalista, como o demonstram as medidas proteccionistas na isenção de impostos para os profissionais do sector e dos direitos sobre a película de 35mm importada e, sobretudo, a inauguração em Outubro de 1933 do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), após a aprovação da constituição¹¹⁴ e a formação do Estado Novo. Liderado por António Ferro, “um intelectual modernista que admirou o jazz e o mundo do cinema”¹¹⁵, o SPN tinha essencialmente duas funções associadas à educação política do povo: em primeiro, informativa e depois formativa. Informativa porque o público só saberia da existência daquilo que se pretendesse que conhecesse. Quanto à formação política do povo, a imagem que se pretendia do Estado Novo era a de uma fusão entre a tradição e a modernidade, por isso convinha cultivar um distanciamento relativamente aos estados totalitários europeus, distinguindo-se pelo seu autoritarismo de carácter rural, conservador e com um marcado sentido de «conversão», devido à sua matriz católica.

As experiências do cinema soviético dos anos 20 eram sobejamente conhecidas e influenciaram outras cinematografias e outros regimes políticos, mesmo aparentemente

¹¹³ Oliveira, 1996

¹¹⁴ a versão originária do projecto da Constituição foi publicada no Decreto n.º 22 241 de 22 de Fevereiro de 1933. Entrou em vigor a 11 de Abril de 1933.

¹¹⁵ Torgal, 2011, p.65

distintas, como a admiração de Alessandro Sardi¹¹⁶ e de Goebbels pelo filme de Sergei Eisenstein, O COURAÇADO POTIOMKIN. A realizadora alemã Leni Riefenstahl, também admiradora dos filmes de Eisenstein (v. capítulo anterior) realizou o documentário TRIUMPH DES WILLENS / O TRIUNFO DA VONTADE (1935) apresentando Hitler e a organização nazi no congresso de Nuremberga de 1934, como um verdadeiro epínicio da supremacia nacional-socialista e, com OLYMPIADE / OLYMPIA (1938) sobre os jogos Olímpicos de Berlim de 1936, os mesmos valores da unificação alemã, bem como os da transcendência e da mitologia. Os filmes da realizadora alemã influenciaram o documentarismo e o seu sentido de propaganda reflectiu-se em INAUGURAÇÃO DO ESTÁDIO NACIONAL ou A MORTE E A VIDA DO ENGENHEIRO DUARTE PACHECO, ambos de 1944 realizados por António Lopes Ribeiro. A marca alemã também se fez sentir nos filmes de ficção, não necessariamente na partilha de ideais políticos, mas com a vinda de profissionais, em alguns casos para fugir à impiedosa perseguição aos judeus. Os conhecimentos destes técnicos e actores foram postos ao serviço de temas nacionalistas com referências em acontecimentos, personagens ou na literatura, como por exemplo, AS PUPILAS DO SENHOR REITOR (1935) e CAMÕES (1946) de Leitão de Barros, ou A REVOLUÇÃO DE MAIO (1937) e FEITIÇO DO IMPÉRIO (1940), também do mais proeminente realizador do regime, António Lopes Ribeiro.

Por outro lado, a igreja católica também começou a prestar uma maior atenção ao fenómeno cinematográfico, a exemplo do que aconteceu nos Estados Unidos com o aparecimento na década de 1930 de movimentos que pretendiam impor uma moral católica na indústria de Hollywood. A Encíclica do papa Pio XI *Vigilanti Cura*, de 1936 procurava criar mecanismos para classificar e seleccionar os filmes, o que de certa forma também ia ao encontro das orientações do Estado Novo. Devido à acção do P^e. Manuel Lopes da Cruz é criado em 8 de Maio de 1938 o SCR – Secretariado do Cinema e da Rádio, determinando uma “classificação moral”¹¹⁷ dos filmes estreados em Lisboa, com divulgação na Rádio Renascença e no diário católico Novidades. Ainda segundo Capucho, é relevante o facto de tanto o P^e. Lopes da Cruz como o P^e. José de Oliveira Branco, responsável pelo Cineclube Católico, demonstrarem interesse pelo cinema numa época em que era liminarmente proibido aos padres frequentarem as sessões cinematográficas, como parece curioso a existência de projecções no Seminário dos

¹¹⁶ dirigente do *Istituto Nazionale LUCE*

¹¹⁷ Capucho, 2008, pp.227-228

Olivais de filmes cujo contexto histórico e temático se justificassem, “gerando esta dinâmica um fluxo cultural próximo do cineclubismo”¹¹⁸.

Uma nova iniciativa pedagógica surgiu em 1932 com a criação da Comissão do Cinema Educativo complementada três anos depois no relatório “Cinema Educativo” publicado no Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública. Reconhecia-se a importância do cinema na formação dos cidadãos com as vantagens da utilização das películas didácticas (documentários de investigação ou das actividades do homem) ou das películas culturais (de temas científicos, sociais ou políticos) e profetizava-se uma substituição do quadro pela tela.

Na década de 1950, quando se assistia a um acentuado declínio da produção cinematográfica nacional, surgiram, no entanto, algumas acções com grande importância no panorama cinéfilo. No ano da criação da RTP, em 1955, o mesmo ano em que nenhuma longa-metragem portuguesa foi produzida, teve lugar em Coimbra o I Encontro Nacional de Cineclubes, que continuariam até 1958, depois do Estado Novo ter procurado controlar as suas actividades, reduzindo a sua autonomia com a criação da Federação Portuguesa de Cineclubes em 1956. O ano de 1958 marcou o início das sessões regulares da **Cinemateca Nacional**, com a primeira sessão a ter lugar no Palácio Foz a 29 de Setembro, depois de dez anos antes Manuel Félix Ribeiro ter assumido a direcção da instituição criada a partir de um acervo documental do Secretariado de Propaganda Nacional. Com a obtenção de autonomia administrativa e financeira em 1981 instalou-se definitivamente na Rua Barata Salgueiro, e tornou-se na Cinemateca Portuguesa. Perante uma produção nacional medíocre, a acção da Cinemateca Nacional permitiu que o público tivesse acesso a filmes que de outra forma lhe seriam vedados, patrocinando uma nova geração de criadores e de espectadores, e redefinia o cinema como expressão artística.¹¹⁹

Foi ainda nesta década quando uma grande parte da Europa se erguia das consequências da guerra, que em Portugal se começou a despertar para a necessidade de um desenvolvimento económico assente na produção industrial, associado à necessidade de formação dos cidadãos, dada a elevada taxa de analfabetismo da população portuguesa. Entre 1952 e 1956 ocorreu a **Campanha Nacional de Educação de Adultos** (CNEA) inserida no Plano de Educação Popular (PEP), com a particularidade de recorrer aos meios de comunicação audiovisuais no programa de

¹¹⁸ *idem*, p.230

¹¹⁹ Monteiro, 2011, p.310

alfabetização de adultos. Refere Cristina Barcoso que, nas missões que percorriam o país eram usados vários recursos desde a rádio, o teatro, o jornal, as bibliotecas, exposições, cartazes e visitas de estudo, mas era sobretudo ao cinema que era dada mais atenção “por ser uma das estratégias que melhores efeitos produzia junto da população, dado o seu carácter ainda de novidade (...) e pela facilidade de abordagem dos vários temas da educação geral do povo”¹²⁰. Não se tratava propriamente de uma alfabetização para a linguagem cinematográfica, mas do reconhecimento do audiovisual como recurso pedagógico. É preciso não esquecer também que tal como foi referido anteriormente, o cinema já tinha dado os seus frutos ao serviço da propaganda e foi precisamente esta a intenção inicialmente da campanha da CNEA para convencer a população das desvantagens sociais do analfabetismo. Numa segunda fase, as campanhas centravam-se na formação, para que trabalhadores mais instruídos pudessem contribuir para a riqueza nacional, perpetuando os valores conservadores defendidos pelo regime. Para isso, a CNEA promoveu igualmente cursos de formação de professores, sobretudo na vertente pedagógico-didáctica com o recurso aos audiovisuais e na aquisição de competências técnicas de manipulação dos equipamentos de projecção distribuídos às direcções escolares. O projecto foi de tal forma abrangente, que cobriu a maioria do território nacional, envolveu várias produtoras e realizadores (apesar de não serem em número elevado), tendo sido inclusivamente projectados filmes adquiridos à Walt Disney, mas cujos temas eram essencialmente de apelo à alfabetização, e ainda noções de educação cívica e da moral cristã e patriótica. As missões culturais, como eram designadas, destinavam-se sobretudo aos indivíduos menos instruídos, e eram complementadas por outras sessões em salas de cinema, mas para o público em geral. Veiga de Macedo, subsecretário de Estado do Ministério da Educação Nacional e edificador da CNEA, enaltecia em 1954 a experiência de cinema educativo considerando-a como um instrumento de ensino e cultura imprescindível, cujo sucesso se devia ao “encantamento que o cinema provocava numa população rural não habituada a ver filmes, ou que nunca os tinha visto sequer!”¹²¹. Para isso também contribuiu a presença de personalidades conhecidas do grande público (como o actor Vasco Santana ou Fernando Pessa), destacando-se a série de filmes *O ZÉ ANALFABETO* de 1952 sobre o êxodo para as cidades, apesar dos filmes desta campanha se caracterizarem por uma grande simplicidade técnica e narrativa. O interesse e adesão das populações às missões

¹²⁰ Barcoso, 2011, p. 168

¹²¹ *idem*, p. 173

culturais já tinham sido valorizados pela UNESCO no Congresso Internacional de 1953. Mesmo destinando-se apenas ao ensino de adultos, excluindo-se da campanha o ensino infantil e juvenil, considera-se este projecto, independente dos circuitos do cinema comercial, como um marco no cinema educativo pelo seu pioneirismo, pela criação de infra-estruturas na generalidade do território nacional continental e por envolver igualmente a formação de professores.

Nos anos sessenta começa a formar-se uma vontade de alterar o rumo do ensino artístico, a partir de novos conceitos como a “educação pela arte” influenciados pelos textos de Herbert Read, com reflexos nos programas escolares e na acção pedagógica dos professores mais despertos para a inovação. Também os meios audiovisuais registam novos avanços, com a fundação em 1963 pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Telles do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual e, no ano seguinte o Instituto de Meios Áudio-Visuais do Ensino (IMAVE) e a criação da **Telescola**, nos Decretos-Lei de 31 de Dezembro. Isso possibilitou a instalação de televisores não só em escolas, mas também em fábricas e outros locais de acesso das populações menos instruídas. As emissões regulares iniciaram-se em Outubro de 1965, procurando colmatar a falta de professores quando a escolaridade obrigatória passou para seis anos, vindo a ser a experiência mais consistente e prolongada de utilização dos meios audiovisuais no ensino à distância em Portugal, e tendo inclusivamente mais sucesso educativo que o ensino formal direto. Apesar de só no ano lectivo 2003/2004 ter sido extinto o Ensino Básico Mediatizado, a partir dos anos oitenta as transmissões televisivas já tinham sido substituídas pela tecnologia dos videogravadores.

5.3 Novas iniciativas a partir de 1970

Foi só em 1973 que surgiu pela primeira vez um curso oficial de cinema, ganhando o estatuto de um curso superior com a reforma do Conservatório Nacional. A Escola Piloto para a Formação de Profissionais de Cinema, passou a curso de Cinema da Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa com a reconversão do Conservatório em 1983, e a partir da adaptação ao modelo de Bolonha em 2007 contempla seis áreas chave - Argumento, Produção, Realização, Imagem, Montagem, Som -, à semelhança do que acontece em outras escolas de referência. Com a proliferação de universidades

privadas e Escolas Politécnicas, principalmente a partir da década de 1980, outros cursos superiores de cinema, vídeo, som e imagem, foram entretanto surgindo em outras zonas do país.¹²²

Ainda na década de 1970, poucos anos depois de o Instituto de Meios Audiovisuais de Educação (IMAVE) passar a designar-se Instituto de Tecnologia Educativa em 1971, começaram a criar-se condições de acesso generalizado a meios de gravação e reprodução, nomeadamente o sistema Vídeo Home System (VHS). Isso levou à criação em 1975 de disciplinas relacionadas com as tecnologias educativas nos cursos de formação inicial de professores nas Universidades do Minho e de Aveiro. Possibilitou ainda que surgissem esporadicamente algumas iniciativas de professores do ensino básico de diversas áreas curriculares que utilizavam o audiovisual e o cinema com objectivos pedagógicos e didácticos na sala de aula. Reconhecendo a importância do audiovisual nas actividades lectivas do ensino generalizado, e particularmente da acção pedagógica do cinema, as escolas foram-se equipando com leitores de vídeo e televisões primeiro e, mais recentemente, leitores de DVD, computadores e projectores. Embora não se tratasse de uma aprendizagem da linguagem cinematográfica, a acção dos professores contribuiu para confirmar o papel importante que o cinema poderia trazer para o universo escolar. O esforço mais evidente de iniciar uma aprendizagem da linguagem cinematográfica, surgiu da iniciativa de Roberto Carneiro enquanto ministro da educação do XI governo constitucional, quando propôs a criação de videotecas escolares, construída metodicamente, numa colecção chamada “Os Filmes na Escola”. Este projecto, ao qual esteve associado Lauro António, começou pela edição em videocassetes de um conjunto de 24 filmes em 1992 de diferentes épocas, géneros e proveniências, devidamente acompanhados “por uma brochura de 16 ou 24 páginas, impressa e ilustrada, escrita especialmente por um crítico cinematográfico português, convidado para o efeito”.¹²³ Foi feito um trabalho conjunto com a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), a Direcção-Geral da Extensão Educativa, o Instituto de Inovação Educacional e também com a Secretaria de Estado da Reforma Educativa, tendo-se criado um Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual, que estabeleceu como prioridade os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Após um levantamento dos equipamentos tecnológicos (televisões e vídeos) das escolas de Portugal continental e insular,

¹²² Informação disponível em: <http://www.acessoensinosuperior.pt/indest.asp> (Consultado em: 07/04/2011)

¹²³ António, 1998, p.28

procedeu-se à qualificação de professores através de acções de formação entre Maio de 1991 e Janeiro de 1992 em Tróia, Funchal e Ponta Delgada. Foram ainda pensados cursos de formação inseridos no Projecto Foco, acompanhando uma vasta necessidade de formação de professores, mas que não se concretizaram. O Grupo de Trabalho chefiado por Miguel Graça Moura iniciou uma reforma do ensino artístico tendo elaborado legislação específica, nomeadamente com o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, onde se definia o enquadramento do cinema e do áudio-visual no sistema educativo permitindo a sua opção como disciplinas no 3º ciclo e secundário. Apesar de se prever a opção curricular de cinema no 3º ciclo, foi sobretudo em acções extracurriculares ou inseridos em Áreas de Projecto que os filmes começaram a ser vistos e discutidos. Lauro António considerava também que a aprendizagem do cinema nos 2º e 3º ciclos não deveria ser demasiado sistemática para não se “transformar uma actividade lúdica num novo pesadelo curricular”¹²⁴. Para o secundário propunha a criação de uma disciplina de Iniciação à Linguagem do Cinema e do Audiovisual no 10º ano, continuando com a História do Cinema Mundial e do Cinema Português e concluindo com a Evolução Estética e Sociológica do Cinema e do Audiovisual no 12º ano. A reforma educativa assumia como prioridade a “formação estética e a educação da sensibilidade”, onde o cinema passaria a ser uma possibilidade no ensino genérico e para o qual tinha contribuído o projecto dirigido por Lauro António com a distribuição da colecção de filmes a cerca de 500 escolas, complementado por um festival de vídeo escolar. Posteriormente, o programa “Cinescola” centrado no Instituto Português da Arte Cinematográfica e Audiovisual (IPACA) pretendia criar parcerias entre as salas de cinema e as escolas, e divulgar o cinema europeu nos jovens. Nesta perspectiva de sensibilização para o cinema num contexto educativo, a intervenção prioritária caberia aos professores e gestores de cinema, a partir de modelos e experiências realizadas em países europeus. Tanto o projecto “Os Filmes na Escola”, como o “Cinescola” criado poucos anos depois e que pretendia desenvolver relações entre as escolas e as salas de cinema locais, não tiveram continuidade nas legislaturas seguintes.

No sentido de promover o ensino artístico, foi elaborado em 1996 um relatório resultante da acção conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura, coordenado por Maria Emília Brederode Santos. Apontava-se para a centralidade da escola/sistema educativo por ser aquela que está vocacionada para a formação de todos os cidadãos,

¹²⁴ *idem*, p.29

mas em articulação com diversas entidades e instituições. Sobre o ensino genérico, foi proposta a reconversão de profissionais em professores de várias especialidades incluindo o cinema e a criação de uma oficina de artes, mas que nunca se veio a concretizar devido à dificuldade em alterar a estrutura curricular. Um novo grupo de trabalho coordenado por Augusto Santos Silva envolvendo os mesmos Ministérios, produziu um segundo relatório em 2000, desenvolvendo o trabalho iniciado anteriormente. Pela primeira vez considerou-se o alargamento de opções artísticas no 3º ciclo, possibilitando-se a inclusão da área curricular de cinema, dança, drama, fotografia, etc., mas mantendo a obrigatoriedade de Educação Visual e Educação Musical. Este relatório mais extenso que o anterior, fazia uma análise aprofundada do panorama artístico em Portugal, destacando a valorização das “boas escolas” e o correspondente crédito internacional dos seus professores que contribuirão para a “aura” da escola, a promoção da investigação e exposição pública desses docentes, e ainda a criação de “uma tradição de Ensino Artístico, o que Portugal nunca teve”¹²⁵. Um terceiro relatório, coordenado por Jorge Barreto Xavier, elaborado em 2004, o mesmo ano da criação da disciplina de cinema no Algarve, destacava as propostas da Direcção Regional de Educação do Algarve com relevo para o Programa Juventude/Cinema/Escola e propunha um conjunto de recomendações entre as quais a consolidação da diversificação da oferta artística no 3º ciclo do ensino básico e a acção estratégica dos Planos Educativos e Planos Anuais de Actividades das escolas ou agrupamentos.

5.4 Os cineclubes e a pedagogia fílmica nas escolas

Apesar do vazio resultante da falta de iniciativa das políticas educativas após Roberto Carneiro, a experiência levada a cabo deixou algumas marcas, com a formação de docentes e diversas iniciativas de criação de clubes de vídeo escolares. O clube de cinema na Escola Secundária de Loulé criado em 1986 pela professora Anabela Moutinho, que trouxe para o meio escolar a sua experiência como dirigente do Cineclube de Faro, foi o exemplo mais significativo no Algarve, por ser anterior às propostas de Roberto Carneiro e por seguir uma estrutura muito semelhante a um

¹²⁵ Relatório do Grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, 2000, p.49

cineclube. Os alunos inscritos tinham acesso à projecção de filmes em 35 mm no Cine-Teatro local, mediante o pagamento de uma quota mensal. Com a realização de boletins informativos e a respectiva apresentação dos filmes, foi possível trabalhar as dimensões extracurriculares e curriculares, através de explorações temáticas relacionadas com os conteúdos escolares, em mais uma experiência inovadora em escolas do Algarve.

Os cineclubes têm tido um papel fundamental na formação do público, pela possibilidade que oferecem de assistir a filmes que não estão nos circuitos comerciais, ou seja, uma vasta cinematografia que foge às ideias dominantes e que muitas vezes é quase inacessível, e também por algumas iniciativas de promoção do cinema em projectos singulares que permitem uma aprendizagem da teoria, técnica, história e estética do cinema. Têm sido parceiros privilegiados em actividades de promoção da literacia fílmica nas escolas, em iniciativas inovadoras que oferecem aos jovens o que as áreas curriculares não conseguem ou não podem dar.

Dada a impossibilidade de analisar todas as actividades desenvolvidas pelos cineclubes nas escolas, poder-se-ão considerar alguns dos exemplos mais significativos da acção pedagógica dos Cineclubes de Avanca, Viseu e Faro, apesar de haver muitos outros que fomentam o ensino do cinema em contexto escolar.

5.4.1 Cineclubes de Avanca e de Viseu

O Cineclube de Avanca iniciou as suas actividades em Novembro de 1982, tendo-se vindo a distinguir pelas suas propostas singulares, como os **Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia de Avanca** que neste em Julho deste ano terão a sua 15ª edição, ao qual está associado o **Festival de Cinema de Avanca**, além de outros concursos e iniciativas. No primeiro encontro escrevia-se que nesta necessidade de “olhar a infindável paisagem audiovisual”, levava a “provocar o encontro, a formação e um espaço de discussão”¹²⁶. Terão sido também estes princípios que definiram em 2001 o começo de um novo projecto em associação com o Centro da Área Educativa de Aveiro, mostrando alguns dos filmes portugueses mais significativos nas escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico do Distrito de Aveiro. Este projecto de Cinema Português nas Escolas tem a particularidade de contar com a presença dos

¹²⁶ disponível em: <http://www.avanca.com> (consultado em Janeiro de 2011)

realizadores nas diversas sessões, possibilitando um outro nível de discussão sobre os filmes visionados e uma dimensão diferente na relação entre o espectador e a obra. O trabalho desenvolvido no cineclube inclui ainda a produção de filmes, principalmente de curtas-metragens de ficção e animação e ainda de documentários, e a edição de livros em quatro colecções distintas (Comunicação e Arte; Comunicação em Debate, Fotobiografias e BD). Em 2010, organizou a **I Conferência Internacional de Cinema – Arte, Tecnologia, Comunicação**, funcionando em paralelo com os Encontros e que teria continuidade no presente ano.

Com mais tempo de existência do que o seu vizinho de Avanca, o Cineclube de Viseu mantém desde 1955 uma grande vitalidade, mesmo nos momentos de “adormecimento cultural”¹²⁷ do Concelho. Além da divulgação e estudo do cinema, as suas actividades passam pela formação, exposições, concursos, e também pela dinamização de outras áreas artísticas, com particular relevo para a fotografia, através de um concurso anual. A partir de 1999 e com uma periodicidade anual, o Cineclube de Viseu tem desenvolvido o projecto **Cinema nas Escolas**, “pensado nas lacunas existentes na formação educativa em relação à sensibilização de jovens e crianças na área do audiovisual (...) visando a criação de alternativas e complementos aos currículos”. Este projecto visa envolver as escolas de todo o concelho numa proposta de envolver alunos e professores numa acção educativa que relaciona o currículo tradicional com a componente audiovisual. As acções desenvolvidas centram-se sobretudo no visionamento e análise de filmes acompanhadas de fichas de análise, e também a criação de objectos animados e pequenos filmes, sempre com a preocupação de adequação aos programas curriculares. No projecto têm sido envolvidos todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior. As cerca de 40 oficinas de **Escolas Animadas** que se realizam anualmente utilizam a técnica de animação de Pixilação para desenvolver pequenos exercícios em salas de aula com alunos do 1º ciclo ao secundário. Também destinado a realizar filmes de animação com diversas técnicas e com os mesmos níveis de ensino é o projecto **Aprender em Filmes** onde participam associações e realizadores convidados pelo Cineclube. As actividades começam com visionamentos de filmes nas várias técnicas e terminam com uma apresentação pública dos filmes realizados à comunidade educativa. Uma outra iniciativa implicando o visionamento de filmes são as **Sessões de Cinema para as Escolas**, como complemento

¹²⁷ Informação em: <http://www.cineclubeviseu.pt> (consultado em Janeiro de 2011)

das actividades curriculares. Anualmente, participam neste projecto mil alunos de três dezenas de escolas, que além de assistirem aos filmes relacionados com as diversas disciplinas, ainda têm a oportunidade de desenvolver competências fílmicas. A apresentação pública anual dos projectos é feita no Aprender em Festa, coincidindo com o Dia Mundial da Animação, em 28 de Outubro. Trata-se de um momento de partilha, onde os alunos e professores podem assistir e comparar os diversos trabalhos realizados no Concelho de Viseu, que o Cineclube patrocina com os alunos de todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior.

5.4.2 O Projecto Juventude-Cinema-Escola

“Ver, aprender, amar cinema” é o lema do projecto Juventude-Cinema-Escola (JCE) da Direcção Regional do Algarve em parceria com o Cineclube de Faro, naquele que é provavelmente o mais sistemático e mais abrangente dos projectos de ensino do cinema em contexto escolar. Apesar de se cingir à região algarvia, o JCE é o projecto a nível nacional com maior longevidade, com mais escolas, professores e alunos envolvidos. Iniciado no ano lectivo 1997/1998 pelas professoras Anabela Moutinho e Graça Lobo, que além da actividade docente também trouxeram a sua experiência na direcção do Cineclube de Faro, tem-se mantido ininterruptamente numa rede de escolas do ensino básico e secundário, que vai do 5º ano até ao 12º ano.

No final do ano lectivo passado, os resultados apresentados eram surpreendentes: quase todas as escolas EB 2,3 e secundárias do Algarve passaram pelo projecto (60 das 67 escolas da região), mais de 25 mil alunos e 1250 professores, em cerca de 1200 sessões em salas de cinema. Aliás, para alguns alunos, o JCE permitiu que pela primeira vez assistissem a um filme na sala. Apesar das dificuldades com que se tem deparado, com alguns cortes nos apoios, com as parcerias que nem sempre estão disponíveis, e com as dificuldades com que as escolas e os professores sentem ultimamente na participação em projectos, a vitalidade do projecto da Direcção Regional tem-se revelado em outras iniciativas suas legatárias e até complementares, mas que não o substituem, como a disciplina de Cinema iniciada em duas escolas do Algarve em 2004. O projecto mais recente **Ver para ler**, que aproxima conhecimentos formais e informais, parte do visionamento de um filme, e a comparação com a obra

literária mais próxima desse filme, para construir uma sucessão de objectos artísticos, é a última iniciativa criada a partir da experiência do JCE.

O modo como se iniciou o projecto e a estrutura definida para o seu desenvolvimento reflectem um trabalho sério e rigoroso no âmbito da educação fílmica, e que resultou numa tese de mestrado de Graça Lobo, a coordenadora desde 1999. Depois de analisar as questões relacionadas com o ensino do cinema em Portugal, e a questões da exibição, propunha com o JCE uma forma de **actuar** com vista à **alteração de comportamentos**. Para tal, começou por resumir um conjunto de problemas:

1. “a globalização mediática traduz-se numa uniformização de gostos e modos de ver;
2. o predomínio de filmes norte-americanos nas salas de cinema estreita e deforma a visão do cinema pelo espectador;
3. as regras de mercado cinematográfico inviabilizam a construção de uma memória cinematográfica;
4. a estrutura do mercado mediático indiferencia as características específicas - e a recepção respectiva - de cada suporte possível para o cinema (sala, televisão e video);
5. a ausência do cinema ao nível curricular não é sequer compensada com acções que possam tentar inverter os prejuízos que daí decorrem na formação dos alunos e na sua preparação para descodificar o mundo mediático no qual estão imersos;
6. a ausência do cinema ao nível da formação dos professores compromete a hipótese de que ele possa ser convenientemente abordado na relação "ensino-aprendizagem".
7. o parque de salas no Algarve penaliza fortemente grande parte dos seus habitantes e reforça o isolamento sócio-cultural dos concelhos periféricos da região”;

e um conjunto de hipóteses de trabalho susceptíveis de intervenção:

1. “Aproveitando o refluxo dos espectadores jovens ao cinema e o aumento do parque de salas no Algarve, potencializar o contacto directo com o cinema no seu local original de projecção;
2. Apostando nas consequências a médio e longo prazo da criação do hábito cultural da ida ao cinema, envolver as empresas de distribuição e exibição na potencialização de tal contacto directo;
3. Reconhecendo a vulgarização do suporte vídeo, dela retirar benefícios enquanto meio facilitador da aprendizagem do cinema;
4. Fornecendo a formação necessária, tanto ao pessoal docente como aos alunos, ensaiar uma intervenção mais lata no campo da recepção do cinema:

- 4.1 efectuando acções pontuais de carácter extra-curricular;
- 4.2 elaborando um programa sistemático de acção tendencialmente curricular.”¹²⁸

Ficou então definido que o JCE teria na sua fase experimental objectivos específicos de curto, médio e longo prazo, em três campos de intervenção distintos: professores, alunos e mercado (v. anexo 1).

Nesse primeiro ano, ainda experimental, e sem a dinâmica que viria a caracterizar o projecto, contou com 119 professores e 3507 alunos de 15 escolas (eb 2,3 e secundárias). Das 25 sessões, 18 foram em sala de cinema. Para tal, foi necessário fazer contactos com as autarquias, distribuidoras, exibidores locais, e estabelecer protocolos com as Delegações Regionais do Ministério da Cultura e do Instituto Português da Juventude, além do Cineclube de Faro. Os apoios surgiram do Instituto do Cinema e do Audiovisual, através do Programa Ver, e da Fundação Calouste Gulbenkian. Foi a partir deste ano que se começaram a “esclarecer, organizar e escalonar os próprios pressupostos do Programa”¹²⁹ e se confirmou a vertente de formação tanto de professores como de alunos. Os professores iniciariam a sua formação com uma primeira reunião anual de apresentação do projecto e outras anteriores às sessões com informações sobre os respectivos filmes, e teriam ainda a possibilidade de frequentar posteriormente outras acções de formação creditadas, que se viriam a designar “Por dentro do filme”.

Quanto aos alunos, **ver, aprender e amar** o cinema segue uma estratégia de intervenção centrada no visionamento de três ou quatro filmes por ano, análise dos mesmos e criação de trabalhos complementares predominando o sentido artístico, numa estrutura semelhante aos projectos franceses **L'éducation à l'image** do Centre National du Cinéma et de l'image animée (CNC) e **Film et Culture** nas regiões ocidentais de Finistère e Morbihan. A selecção de filmes para cada nível teve em conta a adequação ao estágio de desenvolvimento e nível etário, bem como de uma sequencialidade temática e das possíveis articulações curriculares. No caso do ensino secundário é potenciado o sentido crítico, através da exploração de uma cinematografia de autor e de clássicos. Assim, para um aluno que percorra todo o programa, poderá ver **JOUR DE FÊTE / HÁ FESTA NA ALDEIA** de Jaques Tati, **LA VITA È BELA / A VIDA É BELA** de Roberto Benigni, **CINEMA PARADISO / CINEMA PARAÍSO** de Giuseppe Tornatore,

¹²⁸ Lobo, 1999b, pp. 102-104

¹²⁹ *idem*, p. 136

CORPSE BRIDE / A NOIVA CADÁVER de Tim Burton, THE GREAT DICTATOR / O GRANDE DITADOR de Charlie Chaplin, BRONENOSSETS POTIOMKIN / O COURAÇADO POTIOMKIN de Sergei Eisenstein ou PSYCHO de Alfred Hitchcock, numa selecção que contempla cerca de 50 filmes de vários géneros, várias épocas e diferentes metragens ao longo dos oito níveis que podem frequentar. A análise dos filmes, feita com orientação dos professores é feita numa primeira fase com roteiros criados para cada filme, seguidos de inquéritos para avaliar os conhecimentos adquiridos. A informação é complementada com dossiês temáticos e DVD's exclusivos do programa elaborados para cada filme.

Em Junho de 2008 foi comemorada no Teatro Municipal de Faro a milésima sessão, correspondendo a 10 anos consecutivos de programação fixa para escolas, de uma sucessão de **Festas de Cinema** celebradas nos finais de ciclo, o envolvimento de mais de mil professores e cerca de 30 mil alunos, criando um verdadeiro “património cinematográfico” num dos “programas fundamentais de Educação para a Imagem em Portugal”¹³⁰. A força do programa tem-se traduzido na criação de dinâmicas próprias nas escolas e em projectos como os que foram referidos anteriormente. Mesmo com os condicionalismos que se têm vindo a acentuar, a coordenadora Graça Lobo continua empenhada na produção de novas medidas que ajudem a concretizar o lema do projecto.

5.5 Outro exemplo: Filhos de Lumière

Em 2000 um grupo de cineastas e amantes de cinema formou em Lisboa a Associação cultural “Os Filhos de Lumière” destinada ao envolvimento de jovens em práticas cinematográficas. No ano seguinte contou com o apoio financeiro de 2001 Porto Capital Europeia da Cultura e em 2006, a convite da Cinemateca Francesa, iniciou uma parceria com o programa **Cinéma, Cent Ans de Jeunesse**. As cerca de 100 actividades criadas e orientadas pela Associação em todo o país têm sido monitorizadas por formadores de várias áreas (realização, imagem, som, montagem, produção e pedagogia de e pelo cinema) levando jovens com idades entre os 8 e 18 anos, muitas vezes de bairros carenciados ou pertencentes a minorias étnicas a apreciar, compreender

¹³⁰ Pinto, 2011, p.91

e criticar os filmes, pondo a tónica numa abordagem prática para levar ao conhecimento da linguagem cinematográfica. Uma outra iniciativa promovida por “Os Filhos de Lumière” envolve o Museu de Serralves desde 2002 com o ciclo de projecções-conversa O Sabor do Cinema, numa programação onde se inclui frequentemente cinema português. As sessões quinzenais destinam-se tanto ao público das escolas como ao público em geral e são acompanhadas por fichas técnicas e reflexões sobre os filmes visionados. Várias vezes contam também com a presença dos realizadores contribuindo para “conferir um rosto mais humano aos filmes que na tela desfilaram e para lhes devolver o estatuto de obras de arte (...)”

6. A DISCIPLINA DE CINEMA

6.1 Situação de Quarteira

Quarteira foi elevada a cidade em 13 de Maio de 1999. Situa-se na vertente sul do concelho de Loulé e, devido à sua localização com uma praia extensa e clima temperado, é uma das localidades do Algarve cuja actividade económica se baseia nas pescas, restauração e turismo. A anterior vila piscatória viu-se transformada em poucas décadas numa cidade de elevada densidade populacional, com uma grande concentração de edifícios de habitação de significativas proporções a poucas dezenas de metros da praia, alterando drasticamente a estrutura urbana devido ao investimento desenfreado no turismo e na construção civil. Nos meses estivais a população mais que triplica, alterando as rotinas e promovendo actividades comerciais próprias do tempo de férias, e que na maior parte dos casos apenas funcionam nessa época. Nos restantes meses, muitos residentes sujeitam-se a horários de trabalho pouco compatíveis com o acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, ou têm que acumular vários empregos para conseguir suprir as necessidades básicas. A taxa bruta de escolarização da população do Concelho de Loulé tem vindo a diminuir nos últimos anos no ensino secundário e ensino superior, mantendo-se constante no ensino básico (v. anexo 2). Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação e tomando como exemplo os dados recolhidos a partir da caracterização das turmas de 8º ano com opção de cinema no ano lectivo 2010/2011, a maior percentagem de escolaridade situa-se no ensino secundário (quase 50%) enquanto apenas 12,3% revelaram ter frequentado ou concluído o ensino superior.

Quanto aos hábitos culturais, a população não tem oportunidade de frequentar espectáculos, exposições ou outras manifestações de carácter artístico relevante porque a oferta é escassa. As memórias culturais da antiga aldeia piscatória quase não se fazem notar, porque as festividades tradicionais foram adulteradas com as novas solicitações turísticas e a redução gradual da população autóctone. O património arquitectónico é pouco significativo, está degradado ou desapareceu, não há uma sala de espectáculos e o único cinema da freguesia, situado em Vilamoura foi recentemente desactivado. A galeria da Praça do Mar, apesar oferecer exposições continuamente, estas têm pouca

projectão e estão longe de fazer parte dos circuitos artísticos mais importantes. Os hábitos culturais da maioria da população resumem-se às festas populares, com destaque para a festa em Honra de Nossa senhora da Conceição, padroeira dos pescadores (7 e 8 de Dezembro), o dia da cidade de Quarteira (13 de Maio), o dia do Pescador (princípio de Junho), o Carnaval e as Marchas Populares, onde a participação dos residentes tem algum significado. Para assistir a espectáculos ou actividades culturais mais conceituadas, de teatro, cinema, bailado, exposições de artes plásticas, etc., têm que se deslocar à sede do concelho, a Faro, a Albufeira, ou então, sair da região para os grandes eventos culturais que acontecem sobretudo em Lisboa. Apesar de haver poucas oportunidades de envolvimento da população e de formação de um público mais conhecedor, foi na região algarvia que se verificou no ano passado a maior taxa de afluência às salas de cinema (43,8%), segundo o relatório da Obercom¹³¹.

Muitas vezes a cidade de Quarteira está associada a aspectos negativos, também devido ao modo como é apresentada pelos meios de comunicação: assaltos, tráfico de droga, emigração ilegal, prostituição ou grupos criminosos provenientes de outros locais, parecem fazer da cidade um dos sítios mais perigosos para viver. Por outro lado, Quarteira também é vista como um dos maus exemplos de planeamento urbanístico, que aumenta a noção de carência de qualidade de vida da população. A parcela de alojamentos sazonais ou de uso secundário é elevadíssima. Em 2008 o Plano Operacional de Respostas Integradas (PORI)¹³², indicava uma elevada taxa de crescimento demográfico como resultado da maior taxa de natalidade do Algarve¹³³. Também a Carta Educativa do Concelho de Loulé, de 2006, baseando-se nos censos de 2001, indicava que a freguesia de Quarteira registou maior crescimento efectivo da população residente (57%) e o maior saldo migratório no Algarve, acentuando a crescente sobre-povoação do litoral algarvio. O próprio projecto educativo do anterior Agrupamento de escolas de S. Pedro do Mar referia a heterogeneidade com grande profusão de raças e culturas, onde mais de 20% dos residentes teria origem estrangeira (principalmente do Brasil e dos países de leste), resultando em agregados familiares disfuncionais, desprovidas de laços familiares, sociais e culturais. Não é de estranhar, portanto, que os resultados escolares dos alunos sejam muito inferiores às médias nacionais sucessivamente, tal como o demonstram os **rankings** dos exames nacionais. É

¹³¹ disponível em: <http://www.obercom.pt>

¹³² disponível em: <http://www.idt.pt/PT/DelegacoesRegionais/Algarve/Documents/caracteriza%C3%A7ao/DiagResumoPoriQuarteira.pdf>

¹³³ Relatório PROT Algarve, volume II, anexo N, p.13

neste contexto que a escola assume um papel fundamental, sendo chamada a “substituir a família nesta área do conhecimento, da cultura e do acompanhamento afectivo”¹³⁴. Nesta miscelânea de situações e de culturas, cabe à escola estar desperta para diversos aspectos, tendo em atenção o tipo de população escolar que a frequenta e propondo acções que visem a integração e desenvolvimento social e emocional de muitos jovens. Por isso é importante que haja estabilidade do corpo docente, que a actividade dos professores não se disperse com outras preocupações que possam perturbar o seu desempenho, que os projectos curriculares sejam coerentes com as necessidades da comunidade escolar e que isso seja compreendido pelos diversos intervenientes, que haja um conjunto de situações propiciadoras para que a relação pedagógica se processe de forma equilibrada. Como é sabido, isso não tem acontecido porque à situação sociocultural específica de Quarteira, junta-se o estado persistente de conflito que tem ensombrado os agentes educativos em Portugal.

6.2 Opção artística de Cinema

No ano lectivo 2004/2005 a escola E. B. 2,3 de Quarteira tomou a iniciativa, em conjunto com a escola E. B. 2,3 Joaquim Magalhães em Faro, de iniciar um projecto de ensino do cinema como opção artística para o 3º ciclo. Quando se decidiu abraçar este projecto uns meses antes, vários factores concorreram para o interesse da escola e de professores numa nova proposta de ensino artístico. Em primeiro lugar, tinha sido publicada legislação que permitia às escolas uma maior autonomia para as linhas orientadoras da educação artística nos respectivos projectos curriculares. Depois, havia uma rede de escolas que pertencia ou tinha aderido ao JCE, que se veio a revelar fundamental neste processo, porque os professores e escolas envolvidas faziam parte da rede e tinham tido formação ministrada pelas coordenadoras daquele projecto. Portanto, a experiência adquirida possibilitou um novo passo no ensino do cinema no Algarve. Importa referir ainda a disponibilidade por parte do órgão de gestão da escola de Quarteira em iniciar projectos inovadores. Já tinha sido criado um laboratório de

¹³⁴ Segundo o projecto educativo do agrupamento S. Pedro do Mar de 2008 (a inserção no mega-agrupamento no ano lectivo 2010/2011 implica a construção de um novo projecto educativo).

fotografia, foram apoiados projectos que implicassem a utilização do vídeo em contexto escolar com a aquisição de equipamento e a escola tinha ganho o primeiro e terceiro prémios a nível nacional do concurso **Netd@ys**.

No ano de 2001 iniciou-se uma profunda alteração do desenho curricular do ensino básico. Foi com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, principalmente no que se refere ao 3º ciclo do ensino básico, que se possibilitou a inclusão da disciplina de cinema. Este diploma procedeu à alteração da duração das aulas para blocos de 90 minutos, redesenhou a carga horária com a inclusão de três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, e propôs uma diferenciação entre a área artística e as restantes, diminuindo drasticamente o seu ‘peso’ na componente lectiva semanal. Por exemplo, a disciplina de Educação Visual que antes tinha **450** minutos (150 por semana no 7º ano, no 8º e no 9º) passou a ter apenas **180** minutos obrigatórios (um bloco de 90 minutos semanal no 7º e outro no 8º), visto que no 9º ano passou a ser opcional. Além disso, contemplou a “obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática”. Também se deve destacar a confirmação da importância da transversalidade da língua materna e a promoção da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Nesta nova reorganização curricular do 3º ciclo, numa nova perspectiva de gestão flexível, as escolas passaram a ter possibilidade de oferecer opções artísticas. Na alínea b) do Anexo III referia que “A escola deve oferecer outras disciplinas da Área da Educação artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.)”. Para tal, foi estabelecida uma carga horária, sendo que a Educação Visual deveria ter o equivalente a um bloco de noventa minutos semanal e a Educação Tecnológica em conjunto com a opção artística deveria ser organizada equitativamente ao longo do ano também com um bloco de noventa minutos. A interpretação que foi dada a este modelo (E.T. mais opção) foi diferente de escola para escola, em que umas optaram por dividir o ano lectivo em semestres (cabendo a cada disciplina a leccionação de metade da turma em cada semestre com uma troca a meio do ano), outras escolas preferiram que cada disciplina fosse leccionada durante o ano lectivo em 45 minutos semanais e uma terceira hipótese passou por um funcionamento alternado entre duas áreas artísticas (uma semana com Educação Tecnológica e outra semana com a disciplina de opção). O diploma também era omissivo quanto às habilitações para a docência das novas disciplinas que entretanto

surgiram. Por exemplo, na escola E. B. 2,3 de Quarteira foi decidido incluir o Teatro como opção, mas não havia no quadro de escola nenhum professor com formação na área, nem havia nenhum grupo de docência¹³⁵ específico. Isto implicava a contratação anual de um professor, mantendo-se indefinida a continuidade pedagógica (porque o professor podia ser diferente de ano para ano). Dada a confusão que se gerou, surgiu no ano seguinte o Decreto-Lei nº 209/2002 que pretendia corrigir esta situação, assinalando que a oferta de escola da opção artística dependeria da existência de professores no seu quadro docente (alínea b) do Anexo III). A opção da inclusão do cinema na escola de Quarteira, dada por um professor do quadro com nomeação definitiva viria a resolver esse problema.

O processo de criação de uma nova área curricular de cinema seguiu vários passos. Na primeira fase foi fundamental criar um programa da disciplina. No verão de 2004 (mais precisamente durante o mês de Agosto) reuniram-se os professores das escolas envolvidas e que estavam interessadas na criação deste projecto e começou-se a fazer um esboço do que viria a ser o programa da disciplina. O processo foi coordenado pela Dra. Graça Lobo da DREAlg, responsável pelo programa JCE, dirigente do Cineclube de Faro e já com uma vasta experiência no ensino do cinema.

A redacção do programa tem a seguinte estrutura:

1. Preâmbulo – Apresenta a justificação para a criação da disciplina
2. Desenho curricular da disciplina – respeitando o Decreto-Lei citado
3. Recursos – que deverão ter em conta cada equipamento escolar existente ou possível de aquisição.
4. Habilitações para leccionar – dado não haver legislação sobre os grupos de recrutamento para as disciplinas de opção (excepto para Música), a disciplina deverá ser incluída no grupo de Artes Visuais.
5. Relação com as competências gerais – no final do terceiro ciclo estão definidas 10 competências gerais que os alunos deverão atingir. A disciplina de cinema tem uma ampla abrangência na relação com estas competências.
6. Experiências de aprendizagem – estabeleceram-se diferentes práticas que a disciplina proporciona por cada ano lectivo, como possíveis propostas na planificação dos docentes.

¹³⁵ A actual designação é «grupo de recrutamento»

7. Discriminação das competências específicas por ano lectivo – foram definidas as seguintes competências: apropriação das linguagens elementares; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto.
8. Conteúdos – o desenvolvimento dos conteúdos ao longo do percurso de três anos também foi dividido em várias secções: brinquedos ópticos (apenas para o 7º ano e como iniciação ao cinema); suportes de filme; géneros cinematográficos; linguagem de cinema e efeitos narrativos; profissões de cinema; história do cinema.
9. O cinema no currículo – estabelecendo as pontes entre a disciplina de cinema com os diferentes departamentos curriculares e respectivas áreas de docência: as ciências sociais; as ciências exactas; as línguas; e as restantes expressões artísticas, confirmando a verdadeira dimensão transversal do cinema no contexto escolar.
10. A avaliação – onde se propõem os diversos critérios na avaliação formativa.
11. Filmografia básica – numa lista que serve de referência e que pode e deve ser acrescentada.
12. Bibliografia e referências na internet.

Depois de traçado o programa da disciplina e das respectivas autorizações, apenas faltavam recursos educativos para se iniciar o projecto. Começaram por ser feitas planificações seguindo o princípio de desdobramento das turmas em dois grupos, alternando com a Educação Tecnológica numa organização semestral. Iniciou-se ainda a elaboração textos de apoio, de fichas formativas e de vídeos em formato DVD com compilações e extractos de filmes, ainda que com um carácter provisório.

O arranque deste projecto-piloto em 2004 em Quarteira foi feito com duas turmas de 7º ano, mantendo-se desde então quase ininterruptamente esta opção artística de escola, apesar de algumas dificuldades e de outros aspectos positivos importantes que importa assinalar. Até ao presente ano lectivo já foram inscritos na escola de Quarteira 960 alunos, com uma tendência crescente nos últimos quatro anos (v. anexo 3).

Durante este período a disciplina de cinema nem sempre foi a única opção de ensino artístico da escola – até ao ano lectivo 2007/2008 continuou a haver Teatro, entretanto suprimido por orientações do Ministério da Educação, que inviabilizou continuidade desta área artística porque não havia nenhum docente no quadro da escola habilitado para a sua leccionação. Com a adesão da escola ao novo agrupamento Dra. Laura Ayres no ano lectivo 2010/2011, regressou a opção de Teatro apesar de se manter

a mesma situação de ter que se contratar um professor. Desde que se iniciou o projecto em Quarteira, o percurso deste projecto de cinema tem vindo a ser continuamente analisado, com a adaptação e reformulação de planificações, construção de novos documentos e recursos pedagógicos e, sobretudo, com um grande esforço para se reconhecer internamente e externamente o contributo da disciplina no ensino do audiovisual e das expressões artísticas. A reflexão sobre a disciplina tem incidido em duas vertentes: a primeira direccionou-se para o enquadramento da disciplina no currículo escolar e a segunda sobre a produção de material didáctico.

Em 1997, no 1º Encontro Nacional “O ensino do audiovisual, o audiovisual no ensino”¹³⁶, Lauro António alertava para o perigo de se confundir ensino do cinema com o ensino tecnológico e considerava preocupante a tendência de que o ensino do audiovisual podia partir apenas da “descoberta do mundo” com uma câmara de vídeo nas mãos. E acrescentava ainda “ser particularmente contraproducente” este facilitismo de levar a pensar que a utilização da câmara se pode resumir ao carregar do botão.¹³⁷ Não é a posse de uma máquina fotográfica que torna os indivíduos fotógrafos profissionais, não é uma caneta e papel que faz um bom escritor, por ter uns pincéis e tintas que se sabe pintar, ou por adquirir uma viola que se é um músico. Para muitos alunos, pode-se ter criado a noção de que a disciplina de cinema seria apenas ver filmes e ‘brincar com a câmara de vídeo’, como alguns deles comentam. Esta noção apenas se justifica porque em muitos casos, o ensino artístico é confundido com uma área divertida, onde se pode brincar e que permite a descompressão relativamente às outras áreas do saber mais exigentes e onde é preciso estudar. Aprender nem sempre é fácil mas pode ser fascinante ao mesmo tempo e a disciplina de cinema, sendo uma área artística com uma importante componente teórica, corria o risco de se tornar menos apelativa para os alunos.

Concordando com o ponto de vista de Lauro António, de que o cinema pressupõe uma aprendizagem, como o deve ser nas restantes áreas artísticas, estabeleceu-se um tema para cada ano lectivo. Cada tema reflecte um conjunto de questões que lhe dizem respeito, de acordo com as competências específicas previstas:

- No sétimo ano os alunos passam a ser confrontados com uma nova área artística que vai propor uma nova perspectiva sobre as imagens em movimento. Como é

¹³⁶ Apenas houve uma edição do Encontro Nacional “O ensino do audiovisual, o audiovisual no ensino”. Estava prevista um II Encontro Nacional de Professores e Alunos de Cinema e Audiovisual em Fevereiro/Março de 1998 que não se veio a realizar.

¹³⁷ António, 1998, p. 25

o ano de iniciação, o tema central é “a ilusão do movimento”. Os conteúdos abordados centram-se no **pré-cinema** e no **cinema de animação**. Além de abordar a perspectiva histórica, propõe-se que os alunos experienciem a construção de brinquedos ópticos e assim, a noção de construir o movimento. O cinema animado é muito vasto e permite múltiplas abordagens que os jovens não estão habituados a fazer. Pode-se chamar a atenção para as profissões, para a sua expressividade e respectivas técnicas de execução, para os seus autores. Devido ao seu carácter de fantasia, a animação é sempre muito do agrado dos alunos e, por isso, mais apropriada para a introdução ao estudo do cinema.

- No oitavo ano pretende-se que os alunos tomem consciência de que o cinema possui códigos próprios que o distinguem das restantes expressões artísticas, mas estabelece com elas uma estreita relação. É igualmente importante passar a mensagem sobre o enquadramento histórico em que esses códigos foram criados - no período do cinema mudo -, por isso o tema “da fotografia em movimento à construção da narrativa” fará entender que o desenvolvimento técnico e científico de uma determinada época permitiu a descoberta de uma nova maneira de contar histórias. Igualmente importante é a descoberta das referências ou citações em filmes recentes, em videoclips, na vídeo arte e em outras manifestações. É neste ano que a disciplina assume a sua dimensão interdisciplinar, proporcionando uma multiplicidade de intersecções com as restantes áreas curriculares. Outros projectos de cinema na escola também prevêem a articulação do cinema com as diferentes disciplinas. Assim, e de acordo com o que foi atrás referido, neste segundo ano do percurso dos alunos, na planificação está inserido o estudo dos pioneiros do cinema. O objectivo é perceber que nas primeiras projecções de imagens em movimento a ausência de montagem fez com que os primeiros filmes tivessem um carácter documental. Tornando-se rapidamente um fenómeno de massas, o cinema foi naturalmente desenvolvendo estratégias para contar as mais variadas histórias. Os alunos tomarão contacto com as primeiras experiências de ficção e os temas mais abordados neste período e, consequentemente com essas noções iniciais da linguagem cinematográfica, que serão mais aprofundadas com uma breve síntese dos principais movimentos e géneros do período mudo.

- A introdução do som no cinema atribuído simbolicamente ao filme “The Jazz Singer” de 1927, marca igualmente o início do percurso da disciplina no último ano do ensino básico, sob a designação de “a arte do século XX”. Trata-se do derradeiro ano em que os alunos terão contacto com esta disciplina, e apenas a frequentam os alunos que escolhem esta opção entre as várias áreas artísticas. Como o desenho curricular da

única área artística no 9º ano prevê três tempos lectivos (de 45 minutos) durante o ano lectivo e não apenas semestral como nos anos anteriores, é possível dividir este percurso em duas fases. A primeira é preenchida com o visionamento e análise de filmes representativos dos vários movimentos do século XX – o período clássico de Hollywood, o neo-realismo italiano, a nouvelle vague, o cinema novo alemão e o cinema novo português, os ‘Movie brats’ e o cinema mais recente. O último período é inteiramente dedicado ao projecto final.

Para que os alunos adquirissem as competências essenciais definidas no programa da disciplina, era necessário conciliar os temas definidos para cada um dos anos lectivos (a ilusão do movimento; da fotografia em movimento à construção da narrativa; cinema - a arte do século XX) com as diversas actividades que os alunos teriam que realizar. Desde o início ficou estabelecido que o conjunto de actividades propostas seguiria o princípio da multiplicidade de tarefas para que os alunos assumissem que essa diversidade estaria relacionada com as diferentes competências a adquirir e que o cinema envolve um vasto conjunto de tarefas e de profissões. Esta diversidade deve existir ao longo de todo o percurso da disciplina no 3º ciclo e registado nas respectivas planificações de cada ano lectivo. Assim, além do visionamento de filmes, os alunos do 7º ano executam brinquedos ópticos recorrendo ao desenho, preenchem diversas fichas de trabalho e podem executar um pequeno trabalho de projecto com animação. No 8º ano, e, de acordo com o que foi atrás referido, algumas das propostas são interdisciplinares: um storyboard e respectivo anúncio publicitário sobre um conteúdo trabalhado nas línguas estrangeiras, um estudo sobre a relação entre o cinema (guião) e o texto narrativo e dramático, ou ainda, a análise de texto jornalístico, análise e construção de guiões em articulação com a Língua Portuguesa, a organização de exposições com maquetes, cartazes e capas de livros, a apresentação aos pais de sessões temáticas sobre o cinema mudo e aos colegas a partir de excertos de filmes marcantes na história do cinema, e ainda o preenchimento de fichas de trabalho sobre temas abordados.

Tem sido fundamental a promoção de algumas actividades marcantes e que conferissem à disciplina alguma identidade no plano educativo da escola, para a aquisição de um reconhecimento na comunidade educativa. O blog da disciplina: **www.cinemano3ciclo.blogspot.com**, as visitas de estudo à Cinemateca Júnior / Festival de Banda desenhada da Amadora em Outubro/Novembro para os alunos do 7º ano de escolaridade e ao ANIM (Arquivo Nacional de Imagens em Movimento, da Cinemateca

Nacional) para os do 8º ano, a apresentação de filmes aos pais tanto para os alunos do 7º como do 8º ano e o jogo do cinema no final de cada semestre, são já sinais distintos da disciplina. Paralelamente tem sido feito algum trabalho de divulgação da disciplina. Para divulgação interna tem-se privilegiado as exposições periódicas de trabalhos dos alunos, o «dia do cinema» que se realizou no ano lectivo passado e a exposição de cartazes e a apresentação de filmes aos encarregados de educação por parte dos alunos em horários extra escolares. Iniciado em Janeiro de 2008, o blog «cinemano3ciclo» foi o primeiro na escola de Quarteira e tem sido o veículo primordial de comunicação sobre o percurso da disciplina, as dificuldades que têm surgido, algumas reflexões e a apresentação de trabalhos dos alunos ou de filmes que se revelem pertinentes. Em 2008 e 2009 o Gabinete de Vídeo da escola organizou os Encontros Nacionais de Vídeo-Escolas (ENVE) que pretendia reunir os professores com projectos na área do audiovisual para troca de experiências¹³⁸. Além disso, a disciplina tem vindo a ser divulgada em encontros e congressos: 18º Encontro APECV, em Beja (Maio de 2006); Conferência Nacional de Educação Artística, no Porto (Outubro de 2007); European Congress on Media Literacy, em Bellaria, Itália (Outubro de 2009); Congresso Internacional Europa/América Latina ATEI “Alfabetización mediática y culturas digitales”, em Sevilha, Espanha (Maio de 2010); na 1ª Conferência Internacional Cinema-Arte, Tecnologia, Educação, em Avanca (Julho de 2010); e no Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”, em Braga (Março de 2011).

O percurso da disciplina é debatido continuamente em reuniões periódicas na Direcção Regional de Educação do Algarve com os professores envolvidos ou outros interessados no projecto. Os recursos educativos que sucessivamente vão sendo criados ou melhorados, são partilhados nessas reuniões. O mesmo acontece com bibliografia, filmografias e outras informações obtidas pelos professores e coordenadora da DREAlg. Desta forma, pode-se afirmar que tem vindo a ser criada uma rede de professores com formação e experiência no ensino do cinema, no terceiro ciclo do ensino básico.

¹³⁸ O ENVE não teve continuidade devido à dificuldade dos professores em justificar a sua ausência das respectivas actividades lectivas.

7. CADERNOS TEMÁTICOS

7.1 Alguns exemplos de recursos pedagógicos na educação para o cinema

A acção de instituições para o desenvolvimento do ensino generalizado do cinema e as diversas iniciativas realizadas no meio escolar, principalmente com os alunos que frequentam o ensino genérico, tem possibilitado a criação de inúmeros recursos pedagógicos. Este material muito variado que tem sido editado em vários países permite algumas comparações sobre as diferentes experiências e até encontrar algumas pistas para um possível modelo a seguir. Não podendo apresentar todos os recursos disponíveis em publicações ou disponíveis on-line, as páginas seguintes mostram uma selecção de alguns dos mais significativos destacando-se a sua qualidade e quantidade.

Em Espanha o Grupo Comunicar tem-se distinguido no desenvolvimento de actividades ligadas ao ensino dos audiovisuais e da comunicação, com uma vasta obra dedicada à literacia dos media e do cinema em particular. O professor de Huelva Enrique Martínez-Salanova Sánchez, vice-presidente do grupo e subdirector da revista Comunicar publicou em 2002 o livro “Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine”, complementando com o website “Cine y educación”¹³⁹ e que pretende “ser un punto de encuentro de quienes tienen interés por la educomunicación” principalmente dos educadores e comunicadores, e assim contribuir para a construção de um mundo com maiores possibilidades para todos. Além dos espaços dedicados ao ensino do cinema, o website também aborda outros aspectos dos media e da pedagogia, nomeadamente sobre o jornal nas aulas, as actividades e notícias do grupo Comunicar ou outros aspectos pedagógicos como a referência a destacadas figuras da pedagogia ou sobre “metodología y didáctica en la educación”. No que se refere exclusivamente ao **cine y educación** o leque de informação é ainda mais vasto, com análises de filmes sobre situações educativas na secção “La educación tal y como la ve el cine”, a linguagem cinematográfica, unidades didácticas para diferentes ciclos do sistema de ensino espanhol, grandes temas que o

¹³⁹ disponível em: <http://www.uhu.es/cine.educacion/>

cinema tem tratado, e outros links constantemente em desenvolvimento que remetem para um conjunto de assuntos e promovendo a ideia de que o cinema tem um papel fundamental na reflexão sobre a sociedade, nas relações pedagógicas e consequentemente na formação dos cidadãos. As unidades didáticas dividem-se segundo os ciclos do sistema de ensino espanhol: infantil, primaria secundaria e bachillerato, tendo estabelecido temas para os respectivos ciclos. Como exemplo, num dos guias didáticos para o ensino secundário, Sánchez propõe quatro unidades didáticas sobre “El cine, arte e historia del siglo XX”: Explorando o início do cinema; descobrindo a linguagem cinematográfica, analisando uma película e a realização de um trabalho (escrito) sobre o cinema. Cada unidade didáctica é acompanhada por um conjunto de informações e de actividades. No final da unidade sugere uma breve conclusão resumindo a síntese das aprendizagens pretendidas.



imag.1

página Web
Cine Y educación

A secção de educação do British Film Institute é sem dúvida uma das mais importantes quando se fala no ensino do cinema. O BFI possui um dos maiores espólios de filmes e televisão, e a sua política de conservação e divulgação tem sido complementada com a realização de inúmeras actividades nas escolas britânicas, tal como foi referido no terceiro capítulo. De qualquer forma, dada a extensão de

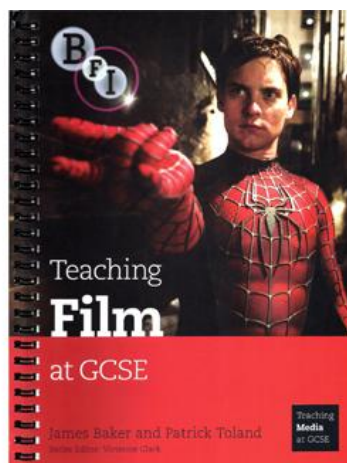
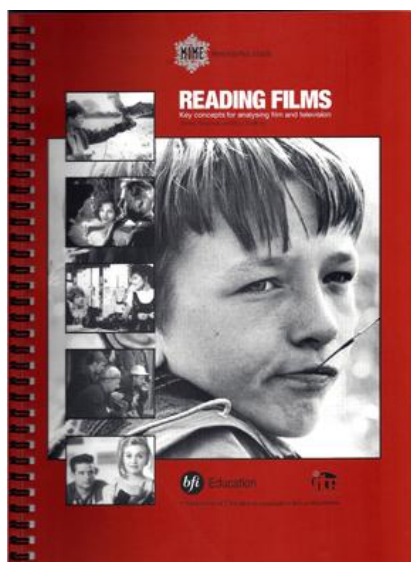
publicações do BFI, apenas irei debruçar-me a título de exemplo em duas publicações: “Teaching Film at GCSE”¹⁴⁰ e “Reading Films. Key concepts for analysing film and television”, ambos incluídos na secção de Teaching Resources. Além das 143 publicações destinadas a professores desta secção, também é possível consultar Educational Resources¹⁴¹ a partir da página Web, um catálogo com 81 recursos didáticos e pedagógicos destinados aos alunos em Student Resources. Para se ter uma ideia da produção de recursos do BFI, ainda se podem incluir edições de filmes em DVD (quase 450) divididas em vários temas (géneros ou áreas geográficas).

A publicação “Teaching Film at GCSE” é destinada tanto a professores em cursos de Inglês com experiência no ensino de **Media Studies**, como para aqueles que estão a iniciar. Os seus autores definiram os seguintes princípios: “a literacia visual é tão importante como a literacia impressa; é importante o estudo do cinema; e que o estudo do cinema permite perceber também quem o produz e quem o consome”¹⁴². Este manual apresenta explicações claras sobre os principais conceitos e ideias para estudar cinema, acompanhados por estudos de caso, Oferece conselhos práticos e exercícios para cada ambiente de sala de aula, onde se incluem diferentes abordagens para o uso de filmes na sala de aula, uma introdução aos conceitos-chave para estudar cinema, uma visão geral de perspectivas críticas e académicas mais importantes, uma pesquisa sobre os contextos históricos e industriais para a produção e consumo de filmes, e ainda estudos de caso de filmes de diversos géneros: ficção científica, filmes de acção, filmes de adolescentes, comédias, adaptações de banda desenhada, adaptações literárias e animação. O manual é complementado por vastos recursos online para ajudar o professor a tirar o máximo proveito de seus alunos, que podem ser descarregados depois de encomendar o livro.

¹⁴⁰ General Certificate of Secondary Education – refere-se ao sistema britânico de qualificação dos estudantes do ensino secundário (secondary education) com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

¹⁴¹ O catálogo está disponível em: http://filmstore.bfi.org.uk/acatalog/BFI_Filmstore_Education_Resources_52.html

¹⁴² Baker e Toland, 2007, p.4



imag.2 e 3

exemplos de publicações do BFI
Reading Films e *Teaching Film at GCSE*

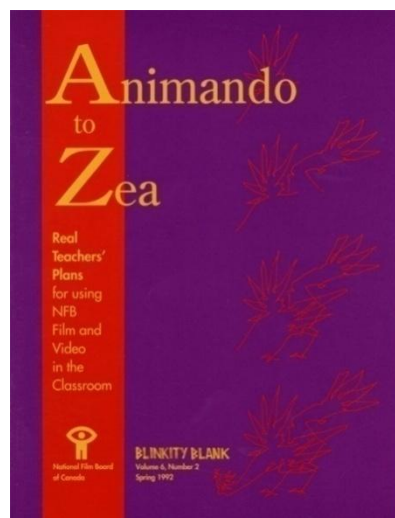
Quanto ao segundo exemplo, “Reading Films” é destinado ao último ano do ensino secundário (Key Stage 4 do currículo inglês). Apresenta os filmes e programas televisivos como textos mediáticos com linguagens e técnicas específicas para a produção de significados. O manual explora como essas técnicas são usadas para desenvolver narrativas visuais e auditivas para públicos específicos, aborda de uma forma sumária a linguagem cinematográfica e as orientações para a análise da narrativa do filme. Tal como no exemplo anterior, inclui uma série de estudos de caso sobre alguns filmes e programas de televisão destinados a um público juvenil, incluindo CLUELESS / AS MENINAS DE BEVERLY HILLS, PLEASANTVILLE / VIAGEM AO PASSADO, PRETTY IN PINK / A GAROTA DO VESTIDO COR-DE-ROSA, KES, e telenovelas. Para facilitar o trabalho nas aulas inclui apontamentos para os professores sobre técnicas básicas de ensino de cinema e fichas informativas e de actividades para os alunos.

Tal como o British Film Institute, também no Canadá, o National Film Board disponibiliza uma colecção enorme de recursos em PDF acessíveis online, ou para aquisição, sobre os filmes experimentais, de animação e documentários produzidos pela instituição canadiana. Estes “Teaching Guides” são compostos sobretudo de uma ficha técnica, sugestões para trabalhar o filme na sala de aula (How to use de film), grupos de questões (comprehension questions) e outras propostas de actividades adicionais. Além das edições em DVD em colectâneas ou em filmes individuais, os filmes também são disponibilizados para visionamento no site. Um outro conjunto de recursos está também acessível para os vários níveis do sistema de ensino canadiano, Elementary, Secondary e

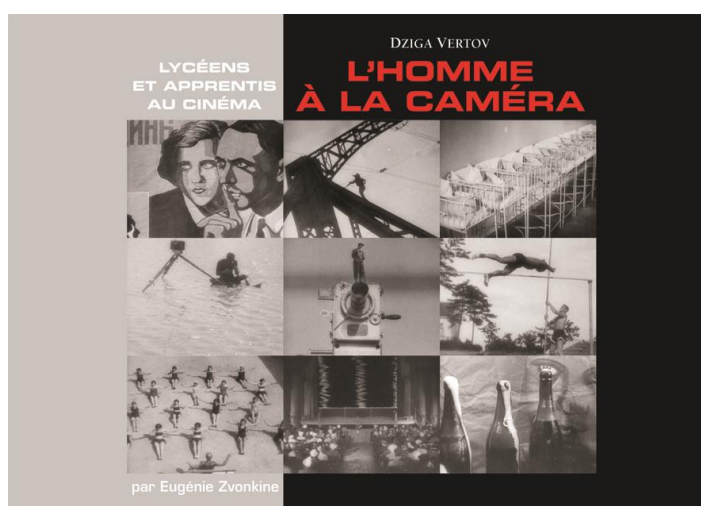
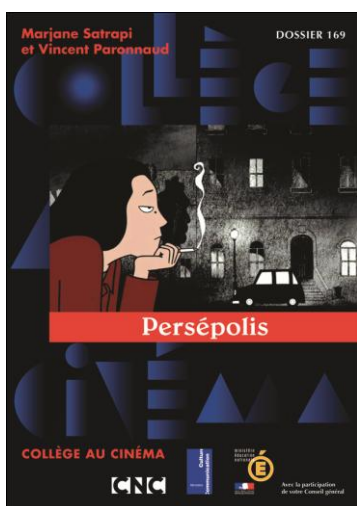
Post-Secundary em DVD acompanhados por *guides*, alusivos a temas relacionados com o ambiente, saúde e diversidade cultural. Estes recursos são essencialmente destinados à análise de filmes, com orientações sobre como abordar criticamente e de uma forma estruturada.

imag.4

capa de um caderno de recursos para uma colectânea de filmes de animação, 1992



Em França têm sido criados recursos pedagógicos de elevadíssima qualidade destinados aos vários projectos de ensino de cinema. O Centre National du Cinéma et de L'Image Animée (CNC) disponibiliza “dossiers pédagogiques Ecole / Collège / Lycéens et apprentis au cinéma”, ou seja, um vasto conjunto de publicações direccionadas a todos os níveis de ensino.¹⁴³ Neste estudo, apenas serão referenciados os exemplos dos **dossiers pédagogiques** LE VOYAGE DE CHIHIRO (SEN TO CHIHIRO NO KAMIKAKUSHI / A VIAGEM DE CHIHIRO) e L'ÉTRANGE NOËL DE MONSIEUR JACK (THE NIGHTMARE BEFORE CHRISTMAS / O ESTRANHO MUNDO DE JACK) sobre os respectivos filmes de animação, editados pela associação Les Enfants de Cinéma criada



imag.5 e 6

capas de *dossiers pédagogiques* para os filmes Persépolis e O Homem da Câmara de Filmar, para os níveis “Collège au Cinéma” e “Lycéens et Apprentis au Cinéma” respectivamente.

¹⁴³ disponíveis para consulta e download em:

<http://www.cnc.fr/Site/Template/T8.aspx?SELECTID=3470&ID=2434&t=3>

em 1994 em parceria com os Ministérios da Educação Nacional (através do CNC) e da Cultura e da Comunicação (através da DGESCO e da SCÉRÈN-CNPD). A estrutura dos dossiers é muito semelhante apesar de cada um ser feito por um autor diferente e o número de páginas variar. Os cerca de 80 cadernos (ou dossiers) são centrados fundamentalmente em análises de filmes e incluem uma ficha técnica (générique), um resumo, um texto reflectindo o ponto de vista do autor do dossier, uma análise da estrutura do filme em sequências (déroulant), uma análise de uma sequência do filme com a ilustração dos fotogramas correspondentes, uma relação com imagens de outras expressões artísticas ou de outros filmes (une image-ricochet), que no caso do filme dos estúdios Ghibli estabelece uma comparação com uma gravura do pintor japonês Utagawa Ichiyusai Hiroshige e no filme de Henry Selick associa a personagem de Jack a uma escultura de Juan Miró, propostas pedagógicas (promenades pédagogiques) e uma bibliografia. Outras secções ou capítulos que contribuem para a análise dos alunos e professores podem variar com os cadernos (glossários, palavras-chave, imagens). Estes recursos estão disponíveis para consulta online numa versão mais reduzida.

Os Services Culture Éditions Ressources pour L'Éducation Nationale (SCÉRÈN) e O Centre National de Documentation Pédagogique (CNPD) do Ministério de Educação francês têm promovido e editado um vasto conjunto de recursos educativos e documentos para várias áreas do conhecimento. No caso do cinema, com a participação dos Cahiers du Cinéma e com a coordenação de Joël Magny et Frédéric Strauss, foram já publicados 42 “Petits Cahiers” temáticos sobre realizadores, géneros e linguagem cinematográfica. Esta colecção propõe uma abordagem sintética dos temas, destinada à iniciação em cinema e apoio em actividades curriculares de estudantes, professores autodidactas.

A Academy of Motion Picture Arts and Sciences em associação com a YMI (Young Minds Inspired)¹⁴⁴ elaborou um programa de exploração das dimensões artísticas e científicas do cinema, destinados ao trabalho de professores para desenvolver nos alunos competências fílmicas. Os recursos têm sido utilizados em mais de 19500 escolas, envolvendo cerca de 39600 professores e 2,4 milhões de estudantes. No website da Academia Americana estão disponíveis para download Teacher's Guides¹⁴⁵ divididos em 10 temas sobre géneros e o processo de execução de um filme e constituem também um óptimo material de apoio para o ensino do cinema: Animation;

¹⁴⁴ YMI é uma agência americana especializada na criação e partilha de recursos educativos on-line

¹⁴⁵ disponível em: <http://www.oscars.org/education-outreach/teachersguide/index.html>

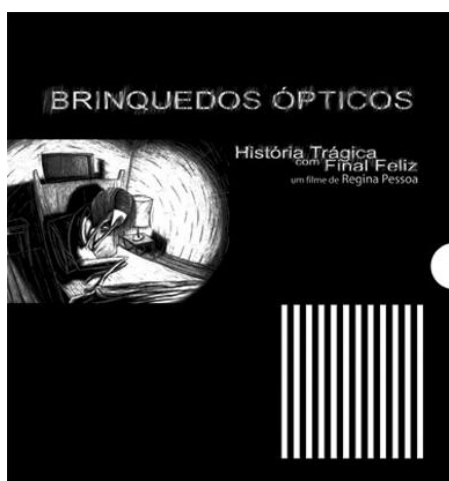
Art Direction; Cinematography; Costumes and Makeup; Documentaries; Film Editing; Media Literacy; Screenwriting; Sound and Music; e Visual Effects. Alguns destes documentos têm uma tradução em espanhol e neles são indicados os objectivos, a faixa etária a quem se destinam e um conjunto de actividades por cada tema. O texto dos guias temáticos segue uma estrutura comum nos 10 documentos: após a introdução, são propostos várias actividades de acordo com os diferentes assuntos a abordar por cada tema, com informação bastante detalhada e, no último parágrafo, com recomendações de tarefas a executar com os alunos. São ainda referenciados alguns filmes representativos sobre o assunto de estudo, actividades suplementares e fichas de trabalho com questões para os alunos responderem.

Em Portugal devem ser destacadas algumas acções de instituições ou entidades que, de uma forma mais ou menos sistemática têm desenvolvido, sobretudo, propostas de fichas de trabalho para o estudo do cinema em contexto escolar. Associado ao Festival IndieLisboa (Festival Internacional de Cinema Independente) que decorre anualmente no início de Maio, surgiu inserido no “programa escolas” o kit IndieJúnior em 2009, aproximando-se do conceito desenvolvido por Sébastien Duclocher, responsável pelo programa educativo do festival Clermont-Ferrand. O kit é composto por um conjunto de filmes divididos em 5 DVD’s acompanhados por fichas de exploração “pensadas tendo em conta os programas actuais e algumas tendências futuras da Educação”, destinados não só às escolas, mas também às famílias. Por isso foi distribuído a todos os agrupamentos ou escolas não-agrupadas durante esse ano e encontra-se à venda para o público na página Web do Festival IndieLisboa¹⁴⁶. Cada disco foi direccionado para um nível de ensino (pré escolar, 1º, 2º e 3º ciclo e secundário) e as fichas respectivas apresentam propostas para os professores ou concelhos de turma trabalharem com os alunos. A estrutura das fichas é comum para os filmes dos vários ciclos apresentando-se mais ou menos elaborada consoante a faixa etária e áreas curriculares que podem estar envolvidas: para cada filme está assinalada uma ficha técnica resumida seguida de uma sinopse; seguem-se um conjunto de actividades sugeridas que relacionam os possíveis temas abordados com as disciplinas que lhe possam estar relacionadas. Tal como está indicado, as sugestões de actividades são apenas indicações para o(s) professor(es), podendo estes “criarem os meios mais adequados à sua exploração. Ninguém melhor do que o professor conhece as suas

¹⁴⁶ disponível em: <http://www.indielisboa.com/shop.php?lang=1&id=8>

turmas, os seus diferentes ritmos de aprendizagem, o seu grau de motivação e linha de interesses”, refere o documento de metodologias que introduz as fichas. Trata-se, portanto, de um instrumento de trabalho opcional, para os educadores que demonstrem interesse pela inclusão do cinema nas suas actividades com os alunos e que propõe a análise de filmes numa perspectiva transversal a várias áreas curriculares.

A Ciclope Filmes criada por Abi Feijó em 2002, em associação com a Casa da Animação no Porto, tem sido outro bom exemplo pelo conjunto de iniciativas e qualidade de recursos criados. Em 2007 participou no projecto **Teaching With Animation**, que propunha o ensino do Cinema de Animação extensivo a vários países, através da criação de um manual para professores e destinado principalmente, mas não exclusivamente a alunos do 2º ciclo (no sistema de ensino português). O projecto foi financiado pelo Programa Leonardo da EU. em parceria com The Animation Workshop – Viborg, Dinamarca, The Bristol University, Bristol, UK, Escuela 9 Zeros de Barcelona



imag.7

capa do kit da Ciclope Filmes sobre brinquedos ópticos e animação.

– Espanha, e o Kinobus, Talin, Estónia. Este recurso de grande qualidade sobre a animação e brinquedos ópticos esteve disponível online¹⁴⁷ e teve uma edição simultânea em CD-ROM. com acesso a documentos em formato PDF. Depois de uma introdução onde se justificam as vantagens do ensino da animação, são disponibilizadas informações bastante completas sobre como fazer o processo de execução de um filme, questões técnicas com recurso a computadores através de software freeware, várias técnicas de animação (recortes,

plasticina, pixilação e desenho) e de brinquedos ópticos, e ainda uma perspectiva histórica do cinema de animação apresentada numa disposição cronológica. Para complementar a informação e facilitar a compreensão estão inseridos neste recurso alguns vídeos e documentos imprimíveis em formato PDF. Devido ao grande sucesso internacional do filme premiado de Regina Pessoa, HISTÓRIA TRÁGICA COM FINAL FELIZ (2007), a Ciclope Filmes produziu no ano seguinte uma caixa sobre brinquedos ópticos baseados nos desenhos de Regina Pessoa e com a inclusão de um pequeno

¹⁴⁷ apenas esteve disponível em versão inglesa em: <http://www.animwork.dk/>

manual e de uma edição em DVD do filme. Além de exemplos já concretizados acompanhados das respectivas notas explicativas, são fornecidos vários materiais para os alunos poderem executar alguns brinquedos com os seus próprios desenhos.

O material de apoio no programa Juventude-Cinema-Escola (JCE) tem sido elaborado de acordo com a selecção dos filmes correspondente a cada nível e adequados às idades a que se destinam. Os recursos criados constam de um dossier dividido pelos vários níveis e que vai sendo completado ao longo do percurso dos alunos, um conjunto de fichas informativas por cada filme, fichas de trabalho / inquéritos sobre os mesmos filmes para os professores trabalharem com os alunos após as deslocações às salas de cinema e visionamento dos mesmos, e por fim alguns DVD's temáticos (que começaram por ser em VHS). Para o nível I, correspondente ao 5º ano de escolaridade, foram criadas fichas informativas sucintas sobre os temas dos filmes. Nos níveis seguintes as fichas informativas seguem uma estrutura composta por dados sobre o realizador e a sua filmografia, história e linguagem cinematográficas. No nível III reforça-se a importância da história do cinema.

Tal como o programa JCE patrocinado pelo Cineclube de Faro, outros Cineclubes têm promovido a construção de recursos didácticos aplicáveis em contexto escolar. Destacam-se as fichas de análise publicadas na revista Noesis do Cineclube de Viseu para o projecto “Cinema para as escolas” desenvolvido com as instituições escolares nos vários níveis do distrito e a iniciativa “Sala7” do Cineclube de Guimarães, um portal de partilha de ‘sugestões pedagógicas’. Surgem ainda algumas publicações, que embora não tenham como destino a acção educativa, podem ser utilizadas pelos professores que promovem o ensino do cinema nas escolas do ensino básico e secundário, como é o caso das edições do Cineclube de Avanca.

7.2 Porquê um caderno de cinema?

Quando começou o projecto da construção de uma área curricular opcional de cinema, a primeira preocupação foi a redacção de um programa da disciplina, seguida da execução de recursos para o trabalho com os alunos. Desde então têm vindo a ser feitos diversos textos, fichas de trabalho, DVD's temáticos, planificações, projectos e outras propostas que têm sido sujeitas a alterações, adaptações e em alguns casos até se

conclui que deveriam ser abandonadas porque não obtiveram os resultados pretendidos. Estes anos têm sido caracterizados por uma necessidade de constante reflexão sobre o percurso da disciplina, por consciencializar para a necessidade de reconhecimento da vertente audiovisual e da linguagem cinematográfica nos currículos escolares, e por melhorar o ensino artístico para que o cinema deixe de ser olhado com estranheza e passe a ser visto como uma necessidade na formação dos alunos. Em alguns países já há uma vasta experiência no ensino do cinema com instituições empenhadas em construir recursos, formar técnicos e pedagogos, e colaborar com as escolas. As suas acções devem servir de exemplo para que possamos realizar um trabalho mais habilitado com os nossos alunos. Chegou então a altura de reunir o material construído e consolidar as experiências e os conhecimentos adquiridos.

Até ao momento não foram publicados manuais ou outras publicações destinadas especificamente ao ensino do cinema para esta faixa etária. Os alunos e professores têm-se socorrido de material fotocopiado elaborado nas escolas e de um blog criado exclusivamente para apoio à disciplina¹⁴⁸. As bibliotecas escolares adquirem alguns livros aconselhados pelos docentes, mas o número de volumes sobre cinema ainda é muito reduzido. Destaco o livro *Cinema* da autoria de Ronald Bergan, editado por Dorling Kindersley – Civilização Editores, Lda., por se tratar do mais acessível e mais abrangente sobre o tema, para os alunos do ensino básico. Está dividido em vários capítulos, cada um sobre um assunto específico: História do cinema; Como são feitos os filmes; Géneros de filmes; Cinema mundial; Realizadores de A a Z; Top 100 filmes; Referência (a festivais de cinema); e um Glossário. Na escola de Quarteira foi ainda proposto a assinatura da revista *Premiere*, edição portuguesa, que continha artigos sobre a história do cinema, além das novidades cinematográficas, críticas de filmes e outras secções, mas o responsável da biblioteca optou por uma revista de automóveis e motas em detrimento de uma publicação mensal relacionada com um projecto escolar.

A portaria nº 42/2008 de 11 de Janeiro estabelece no ponto 1, alínea d) que “não há lugar à adopção de manuais escolares” nas áreas artísticas do 3º ciclo. No entanto, apenas se refere à disciplina de Educação Musical como oferta de escola, omitindo as outras opções possíveis. Na Lei nº 47/2006 que regulamenta os manuais escolares, a alínea b) do artigo 3º estabelece que no conceito de manual escolar, este «recurso didáctico-pedagógico» deve “contribuir para o desenvolvimento das competências e das

¹⁴⁸ disponível em: <http://www.cinemano3ciclo.blogspot.com/>

aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico”, estando nele incluídas “propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens” e/ou indicações para os professores, com propostas de trabalho. O artigo seguinte abre a possibilidade de utilização por alunos e professores de «outros recursos didáctico-pedagógicos» autónomos em relação aos manuais escolares. A proposta de cadernos de cinema, apesar de se aproximar de um manual escolar, não se enquadra completamente nesse conceito, porque a opção foi construir um recurso didáctico direccionado para um público mais abrangente. Desta forma, pretende-se que os cadernos não se destinem apenas aos alunos, e consequentemente, ao trabalho de uma disciplina, mas a um público mais alargado, apreciador ou curioso de cinema, que pode incluir também outros agentes da acção educativa como os professores de outras disciplinas e os pais dos alunos. Por isso, assumindo que não se trata de um manual, tenderá a ser um recurso pedagógico de apoio ao trabalho com os alunos de cinema, com a propósito de fornecer a informação básica para cumprir os objectivos a que se destina – promover a literacia fílmica nos alunos do ensino básico.

De acordo com as directrizes da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para os critérios de apreciação de manuais¹⁴⁹, os cadernos foram pensados para ter uma estrutura coerente e funcional, relacionando-os com o programa da disciplina e com as planificações. Dada a vocação transversal da disciplina, teve-se em consideração a contextualização dos temas tratados em diferentes áreas do saber de forma a estimular o interesse dos alunos e a participação dos professores. Algumas informações contidas nos cadernos poderão ser usadas pelos professores de cinema e das restantes disciplinas de forma a promover actividades interdisciplinares, assim como devem permitir encontrar estratégias diversificadas de acordo com as características de cada grupo/turma. Quanto ao texto e ilustrações, contendo mais informação do que é possível trabalhar com o reduzido número de aulas disponíveis, foi pensado para ser acessível a diversas faixas etárias, com rigor na pesquisa e com correcção científica. Foi ainda tido o cuidado de evitar quaisquer situações de discriminação de género, etnias, religiões ou em relação a inferioridades físicas ou intelectuais. O formato foi pensado para ter uma orientação horizontal por influência da posição dos fotogramas na película e no tamanho B5, segundo a norma ISO 216, e também porque permite distinguir os cadernos de cinema dos restantes manuais onde predomina a página organizada na

¹⁴⁹ disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/manuaiscolares/Paginas/criterios.aspx>

vertical. No entanto, como funciona ainda de uma forma provisória com recurso a fotocópias, mantém-se o formato A4. As páginas estão organizadas em duas colunas com o texto justificado (alinhado à esquerda e direita) e uma margem maior no lado exterior, destinado principalmente a ilustrações ou informação complementar. A escolha da fonte recaiu num tipo de letra sem serifa, com a fonte ‘Gulim’ usada nos títulos e o corpo do texto em ‘Calibri’. A relação entre o espaço destinado ao texto e as ilustrações deve ser equilibrada, para que as imagens se articulem na mesma página com a respectiva informação escrita, numa relação que não perturbe a leitura. Ao longo dos cadernos surge com frequência na margem exterior alguns retratos dos realizadores ou outras personagens citadas nos textos, procurando dar relevo à vertente histórica, à identificação visual e à noção de autoria. Tem-se procurado adicionar outros elementos informativos significativos ou sugestões de pesquisa, que contribuam para acentuar a dimensão transversal do cinema. Em alguns casos isso tem obrigado a reformulações das páginas. Por se tratar de uma fase experimental e estar em fase de acabamento, não foi ainda sujeito a certificação.

7.3 Descrição dos cadernos

Os cadernos de cinema estão divididos em **Brinquedos Ópticos** e **Animação** para o 7º ano de escolaridade, **Cinema Mudo** e **Documentário**, para o 8º ano. No 9º ano, o conceito de caderno é diferente, pensado a partir de uma selecção de filmes que estão no programa. Os cadernos do 7º e 8º anos, depois de apresentações na Direcção Regional de Educação do Algarve, começaram a ser aplicados faseadamente, como ensaio, faltando ainda concluir algumas partes ao nível da paginação, para depois sofrerem uma revisão final para uma possível publicação.

O primeiro caderno a ser aplicado foi sobre o chamado **pré-cinema**, que corresponde a um conjunto de instrumentos, processos ou invenções que contribuíram para o aparecimento do cinema. É também o mais pequeno, constituído por apenas 18 páginas. Depois de uma pequena introdução, apresentam-se as **sombras chinesas** ou **marionetas de sombras**, como um dos espectáculos mais ancestrais onde imagens em movimento contando histórias são projectadas sobre uma tela. Seguem-se a **Câmara Escura** e a **Lanterna Mágica** que deram origem respectivamente às câmaras ou

máquinas fotográficas, depois às câmaras de filmar e aos projectores. A partir daqui são referidos um conjunto de ‘brinquedos’ ou instrumentos que contribuíram para a percepção do movimento e que em alguns casos se mantiveram depois de o cinema já ter dado os primeiros passos: o **taumatrópio**, o **fenacistiscópio**, o **zootrópio**, o **praxinoscópio** com a referência a Émile Reynaud e às suas Pantomimas Luminosas como sendo as primeiras projecções públicas de “desenhos animados de longa duração e complexas narrativas”¹⁵⁰. O caderno termina com o **flip-book** e o **mutoscópio**. Como se trata do primeiro caderno e simultaneamente do mais pequeno, optou-se por uma mancha gráfica com margens amplas para que a os textos e imagens ‘respirem’ nas páginas. A estrutura destes cadernos foi concebida para que a informação de cada objecto ou tema se apresentasse em página dupla (par/ímpar) com uma breve descrição de cada um seguido do respectivo enquadramento histórico. Na metade exterior de cada página ímpar surge a indicação de um esquema, de uma ‘proposta de execução’, ou uma ilustração complementar (imag.8). Em alguns casos o leitor (ou aluno) pode construir os ‘brinquedos’ de forma desenvolver os seus conhecimentos e a explorar as potencialidades desse instrumento.



imag.8

ilustração de uma página do caderno Pré-cinema.

Para complementar a informação destas páginas em contexto de aula, pode ser proposto aos alunos o visionamento de excertos de alguns filmes incluídos na colecção de DVD's, «Media Magica» (2004) da autoria de Werner Nekes¹⁵¹, ou o filme dos estúdios Disney THE STORY OF THE ANIMATED DRAWING, um episódio do programa de televisão Disneyland de 1955, em que o próprio Walt Disney apresentou a evolução

¹⁵⁰ Robinson, 1996, p.141

¹⁵¹ Informação sobre o realizador e coleccionador Werner Nekes em: <http://www.wernernekes.de>

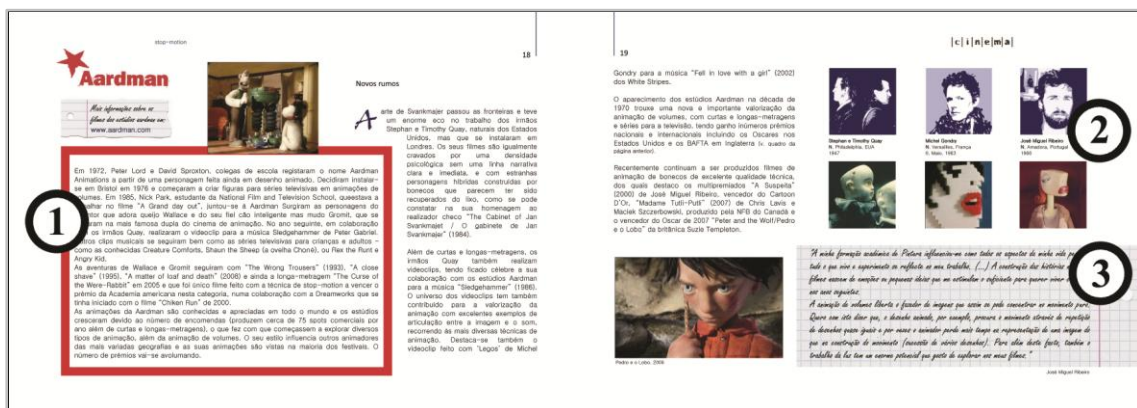
da animação a partir das imagens pré-históricas das grutas de Lascaux até às longas-metragens de sucesso dos estúdios Disney na década de 1940. Para complementar a importância destas invenções que antecederam o início do cinema também se pode fazer uma chamada de atenção para a influência que o pré-cinema tem tido em diferentes manifestações artísticas mais recentes. Como exemplo, podem ser propostos para visionamento filmes de animação de recortes de Lotte Reiniger, ou de Michel Ocelot, cuja referência às sombras chinesas é óbvia, tal como as instalações da artista norte-americana Kara Walker. Relativamente ao **fenacístiscópio** e **zootrópio** é aconselhável o videoclip para a música “Crosses” do grupo Zero 7. Outros vídeos poderão ser pesquisados ou sugeridos pelos alunos tal como aparelhos ópticos com carácter didáctico relacionados com a imagem em movimento. Com o pequeno caderno **Brinquedos Ópticos** pretende-se introduzir uma dimensão histórica e simultaneamente didáctica numa primeira abordagem ao fenómeno cinematográfico.

O segundo caderno referente ao programa do 7º ano de escolaridade, centra-se nos meios expressivos que contribuem para a ilusão de movimento complementado com a perspectiva histórica do cinema de animação. É constituído por vários capítulos, a saber: processo de execução; técnicas tradicionais; computador; técnicas experimentais; banda desenhada e cinema. Deste caderno fazem ainda parte um apontamento sobre festivais de animação, uma listagem cronológica dos filmes citados ao longo do manual, um pequeno glossário e a informação bibliográfica.

A distinção entre técnicas tradicionais, computador e técnicas experimentais resultou da opção de agrupar os diferentes meios expressivos. Assim, considerou-se como tradicionais as técnicas mais ancestrais na história do cinema de animação, aquelas que os primeiros animadores utilizaram na realização dos seus filmes, apesar de ainda hoje continuarem presentes em filmes de autor ou com carácter mais experimental. É o caso do desenho, da animação de volumes, vulgarmente designada por stop-motion e os recortes. Foi ainda incluída nesta secção a rotoscopia, que apesar de não ser uma técnica como as restantes, é sobretudo um método auxiliar que permite aos animadores a reprodução do movimento em desenho a partir do registo da imagem real. O CGI (Imagem gerada por computador) merece um capítulo à parte por ser relativamente recente, mas já muito difundido no universo da animação, pelas possibilidades tecnológicas que introduziu na criação do movimento contribuindo para

uma estética muito própria¹⁵². As técnicas experimentais são associadas essencialmente às produções de autor e incluem aquelas que não tinham sido referidas nos conjuntos anteriores. Se é verdade que todas as técnicas tiveram um período experimental e podem ser mais ou menos expressivas, a utilização do gesso, da areia, da animação directa em película, do ecrã de pinos, da pixilação, ou da pintura sobre vidro, representam um universo muito mais restrito de curtas-metragens de animação fora das grandes produções cinematográficas.

O texto do caderno é acompanhado por referências a filmes e autores que têm marcado o percurso da animação mundial, com sugestões de visionamento de filmes desde as “Pantomimas Luminosas” de Emile Reynaud, os filmes de imagem real e animação iniciados nas experiências de Stuart Blackton, o experimentalismo de Norman McLaren no NFB/ONF do Canadá até aos grandes clássicos da Disney, ou as super-produções recentes de animação principalmente dos estúdios que trabalham em CGI. Não podia deixar de indicar também algumas séries televisivas e videoclips mais significativos, bem como as diferentes áreas geográficas onde o cinema de animação se manifesta, como os Estados Unidos, o Japão, alguns estúdios europeus, as animações de volumes dos países do leste europeu, mas também a China, a Argentina e obviamente, a animação portuguesa.



imag.9

ilustração de uma página do caderno Animação sobre a técnica de Stop-motion.

- 1 - Ao longo das páginas do caderno podem ser encontradas caixas com informações relevantes. Neste exemplo apresenta-se um texto sobre os estúdios Aardman.
- 2 - Uma das características dos vários cadernos é a valorização da autoria dos filmes e a inclusão sempre que possível de autores portugueses.
- 3 - Em alguns casos foi possível recolher a opinião dos próprios realizadores. Nesta página surge um texto que, José Miguel Ribeiro enviou sobre a sua formação e experiência como animador.

¹⁵² Esta secção do caderno ainda está em construção, por isso não foi ainda fornecida aos alunos a versão completa.

Neste caderno estão ainda incluídos dois capítulos direccionados para o conhecimento da linguagem cinematográfica e das actividades relacionadas com o cinema de animação. O primeiro descreve sucintamente o processo de execução de um filme, tendo como referência *PERSEPOLIS* (2007) de Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud. No final do caderno um outro capítulo relaciona a animação com a banda desenhada fornecendo informação sobre a escala de planos e a angulação. Termina com um exemplo de uma página de um guião de *TOY STORY / TOY STORY: OS RIVAIS* (1995) dos estúdios Pixar traduzida para português e uma informação sucinta sobre como redigir um guião cinematográfico. Os filmes citados ao longo do caderno estão ordenados por décadas, para os estudantes terem uma perspectiva cronológica da evolução da animação mundial. Nesta lista são referidas também as técnicas, autores e metragem.

A proposta de caderno distribuída aos alunos que frequentam o oitavo ano centra-se no cinema mudo, ou seja, as personalidades, filmes, acontecimentos e linguagem do cinema das primeiras três décadas do cinema e corresponde ao período em que se criou a linguagem do cinema. Os cinco capítulos que constituem este caderno fornecem informação sobre a história da fotografia, o primeiro cinema, a forma como se desenvolveu com a criação dos grandes estúdios e o nascimento do **star system**, os filmes que ficaram na história da sétima arte e que se tornaram filmes de culto e ainda a importância da montagem na última fase da construção do filme, aquela que para Martin “constitui o elemento mais específico da linguagem fílmica”¹⁵³, ou, como refere Deleuze, a filosofia do cinema associada à sua técnica, a imagem do tempo¹⁵⁴. Para complementar a informação escrita, um conjunto de imagens ajuda a contextualizar através de retratos das personagens mais significativas (fotógrafos, realizadores, actores), planos de filmes, cartazes, locais, e outras ilustrações. Na relação com as personalidades citadas, não poderiam deixar de se valorizar também algumas profissões envolvidas na actividade cinematográfica: argumentista, fotógrafo, realizador, actor, montador. A correspondência que o cinema começou por estabelecer neste período com outras áreas do conhecimento está presente com as chamadas de atenção para alguns textos literários, quando se analisa a importância da fotografia para o surgimento das primeiras experiências com imagens em movimento, com as artes visuais nas referências a pinturas e cartazes, ou ainda no enquadramento histórico e geográfico. Tal

¹⁵³ Martin, 1955, p.167

¹⁵⁴ Deleuze, 1983, pp.53-91

como acontece com o caderno de animação, no final é apresentada uma cronologia cinematográfica baseada nos filmes citados ao longo das cerca de 60 páginas.

Um segundo caderno destinado ao oitavo ano, mas que ainda não foi fornecido aos alunos, aborda o género documental na sua evolução, nos seus conceitos mais significativos e modos como se manifesta. Apesar do maior fascínio dos jovens pelos filmes de acção, e pela maioria dos géneros ficcionais em comparação com os documentais, por ter menor distribuição e ser conotado com cinema de autor, é fundamental dar a conhecer este género, até porque está mais acessível a pequenas experiências que eles por vezes realizam em diversos contextos extra-escolares. Actualmente há grande facilidade em aceder a dispositivos de gravação de imagens em movimento e registar as situações do quotidiano a qualquer hora e em qualquer lugar. O caderno sobre o documentário contribui para o conhecimento da história e linguagem cinematográfica e pode ajudar a desenvolver um sentido mais crítico sobre a imensa quantidade de informação audiovisual que é absorvida diariamente.

Para o nono ano propõe-se um outro nível de análise, com uma temática centrada numa selecção de filmes referenciados no programa da disciplina, iniciando com *THE JAZZ SINGER / O CANTOR DE JAZZ* (1927) de Alan Crosland e terminando com *INGLORIOUS BASTERDS / SACANAS SEM LEI* de Quentin Tarantino. Os cadernos para este último nível do percurso da disciplina ainda se encontram em construção com uma estrutura muito próxima da que foi apresentada no projecto “école et cinema” e também no programa JCE. Um conjunto de textos que inclui a ficha técnica, notas críticas, artigos de opinião, entre outros, acompanha análises da linguagem cinematográfica, diferentes de filme para filme e temas susceptíveis para reflexões sobre diversas questões transversais ao currículo. Este conjunto de recursos deverá permitir que os alunos desenvolvam um trabalho de projecto – realizar um pequeno filme, na conclusão do seu percurso nesta área artística.

7.4 Exemplos de aplicação dos cadernos

Foi já referido que não se tratando de um manual comum, tal como ele é concebido e aplicado nas várias disciplinas, a utilização destes cadernos deve visar a aquisição de conhecimentos da área do cinema, mas numa perspectiva transversal, e

permitir ainda que a informação nele contida possa ser usada na construção de mais recursos didáticos com carácter prático, de acordo com os objectivos de cada professor e de cada grupo de alunos. As propostas de trabalho que a seguir apresento, resultaram de articulações entre várias disciplinas decididas em concelhos de turma, devidamente registadas nos respectivos projectos curriculares. Neste trabalho interdisciplinar as iniciativas têm partido da disciplina de cinema, que tem preferido como parceiras prioritárias a língua materna e as restantes expressões artísticas.

O primeiro dos exemplos tem como base o caderno de animação, com as sugestões de parceria com a disciplina de Educação Visual e com a Língua Portuguesa, quando é proposto que, após a consulta do caderno, os alunos elaborem um pequeno guião que pode ser transferido num storyboard e posteriormente numa tira de banda desenhada (v. anexo 5). Ou ainda quando os alunos após o visionamento de um filme de animação¹⁵⁵, têm que caracterizar uma personagem, descrever o cenário e fazer um resumo. Para o conhecimento mais aprofundado das técnicas de animação sugere-se que os alunos tenham acesso a diversos filmes, sobretudo curtas-metragens, e procurem executar pequenos exercícios, nomeadamente com a técnica de pixilação desenho ou stop-motion. Seria aconselhável que os alunos tivessem acesso ao filme ANIMANDO do brasileiro Marcos Magalhães, realizado em 1987 durante um estágio no NFB/ONF do Canadá ou aos pequenos filmes/aulas de LA LEÇON DU PROFESSEUR KOURO exibidas no canal francês **arte** e recentemente editadas em DVD.

Mas é no oitavo ano que o sentido transversal se pode manifestar com maior intensidade. No segundo ano da frequência da disciplina de cinema, é proposto aos alunos o visionamento do filme NOSFERATU (1922) de F. W. Murnau. Este filme permite uma grande articulação com outras áreas, nomeadamente na literatura com a óbvia referência ao livro *Drácula* (1897) de Bram Stoker, nas artes plásticas com o movimento expressionista, nas citações em filmes mais recentes que utilizam enquadramentos e iluminação semelhante ao filme de Murnau, ou ainda nas referências com a música, bem expressas nos temas, no ambiente visual e até sonoro dos telediscos dos chamados grupos góticos dos anos 80 do século passado. Nos conteúdos da Língua Portuguesa que se referem à leitura e escrita, deve ser proposto aos alunos que desenvolvam práticas de escrita, respeitantes a situações específicas, e que tomem consciência da necessidade de compreender as normas de construção de determinados

¹⁵⁵ A opção tem recaído no filme australiano LOCAL DIVE de Sarah Watt

textos. Depois de tomarem conhecimento da obra cinematográfica e da obra literária, é proposto aos alunos a transposição de um excerto do livro para guião, para o qual pode ainda ser consultado o capítulo do caderno de animação (7º ano) sobre Banda Desenhada e Cinema. Ainda sobre este projecto abrangente, os alunos são convidados a executar em Educação Visual uma ilustração para um cartaz, uma capa de DVD, e uma t-shirt após a apresentação de uma colecção de cartazes e t-shirts sobre o tema. Este modo interdisciplinar de funcionamento deve ir ao encontro da necessidade de combater algumas fragilidades que o nosso sistema de ensino em geral e a escola em particular não têm conseguido dissipar, como seja o princípio da redução¹⁵⁶ que levou à compartimentação dos saberes, à primazia dos problemas técnicos e particulares em detrimento da novidade e da invenção, e, numa outra perspectiva, as lacunas que os nossos alunos têm demonstrado, como tem sido sistematicamente expresso em testes nacionais e internacionais. Estas dificuldades situam-se “ao nível da capacidade de desenvolver raciocínios mais complexos, na resolução de problemas, especialmente quando têm de aplicar conhecimentos adquiridos a situações menos usuais”¹⁵⁷. O relatório recente do GAVE¹⁵⁸ (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério de Educação) coordenado por Helder Diniz de Sousa em 2010, confirma estes dados, tanto para a Língua Portuguesa como em Matemática.

Outra das críticas que têm surgido é dirigida ao plano tecnológico nacional e a um suposto deslumbramento em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC), como caminho possível para a salvação do ensino moderno, numa forma de promoção do sistema de ensino nacional perante os sistemas parceiros do mundo ocidental. Também aqui o cinema pode ter uma palavra, mesmo que não enveredando nesta febre das tecnologias, permite dotar os alunos de competências informáticas e contribuir para evitar a sua infoexclusão.

No final do ano lectivo foi proposto um pequeno inquérito anónimo apenas às turmas que leccionei: três turmas de sétimo ano e quatro turmas de oitavo (v. anexo 4). Numa fase inicial, o inquérito pretende apenas apurar o interesse e envolvimento dos alunos e respectivos encarregados de educação na disciplina, através da consulta dos cadernos. Devido aos resultados escolares dos alunos de Quarteira muito inferiores à média nacional, também estava implícita uma análise sobre os hábitos de leitura dos

¹⁵⁶ Morin, 1999, pp. 46-47

¹⁵⁷ Justino, 2010, p.75

¹⁵⁸ disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=350&fileName=TI_2010_ReportNet.pdf

alunos. Foram elaborados quatro grupos de questões que incidiram sobre a sua utilização ou consulta; sobre a relação com a disciplina de cinema; sobre o seu conteúdo, se é interessante e o texto fácil de perceber; e, por último, sobre o conhecimento e interesse demonstrado pelos encarregados de educação. No sétimo ano, cerca de dois terços dos alunos afirmaram ter consultado 5 ou mais vezes os cadernos. A maioria considerou que estavam relacionados com a disciplina e que os textos são interessantes, tendo apenas 12,12% afirmado que não tinham lido os cadernos. As respostas obtidas permitiram também certificar que a maioria dos encarregados de educação não tinha lido os cadernos (65,2%) mas que metade tinha demonstrado muito interesse. No oitavo ano, os resultados foram bastante semelhantes com algumas variações entre as turmas. Cerca de dois terços consultaram 5 ou mais vezes, mais de 80% consideraram que os cadernos têm muita relação ou estão plenamente relacionados com as aulas de cinema e um resultado semelhante foi obtido sobre o interesse dos mesmos. Como curiosidade, 22,2% dos alunos acharam os textos interessantes mas difíceis de perceber. A percentagem de encarregados de educação dos alunos do oitavo ano que não leram foi superior à dos alunos de sétimo ano (71,6%) e apenas um quarto dos alunos respondeu que os encarregados de educação tinham demonstrado muito interesse. Os resultados obtidos nem sempre têm uma correspondência directa com os níveis escolares finais, principalmente no oitavo ano onde se verificou algum insucesso. Reflectem sobretudo uma falta de empenho pelas actividades lectivas, não só na disciplina de cinema, mas de uma forma global. As várias acções desenvolvidas ao longo do ano e o conhecimento do percurso escolar das turmas permitem também ter dúvidas sobre o interesse pelos conteúdos abordados, como foi expresso nos resultados do inquérito. Após a conclusão de todos os cadernos, deverá ser elaborado um inquérito mais preciso, que envolva não só os alunos de Quarteira, mas também das outras escolas que têm a opção de cinema e que utilizem os mesmos cadernos.

8. CONCLUSÕES

A contemporaneidade caracteriza-se pela indefinição, um constante questionar dos valores, das instituições, de personalidades que antes eram axiomáticas. Diariamente os Media dão a conhecer situações de conflito social, político, bélico, que transmitem insegurança e desconfiança em relação ao futuro. As instituições escolares têm um papel fundamental nas sociedades e, em vez de ver apreciado o seu valor social e reconhecido o seu contributo para a formação das novas gerações, também são muitas vezes alvo de contestação. Tal como a sociedade, a escola está permanentemente em mudança, e por isso aí têm lugar muitas iniciativas e projectos que procuram melhorar as situações de ensino/aprendizagem e de modernização das práticas pedagógicas.

Ao longo deste texto ficou expresso que no último século tem havido um cruzamento contínuo entre a escola e o cinema, quer se trate do olhar do cinema sobre a instituição num vasto conjunto de filmes abordando diversos temas, pelas reflexões sobre a dimensão pedagógica e as vantagens da introdução do cinema como auxiliar didáctico-pedagógico, ou o cinema como objecto de estudo. A introdução de uma área curricular de cinema só foi possível devido à existência de outras iniciativas nacionais e internacionais combinadas com uma abertura legislativa, que impôs uma alteração do desenho curricular do ensino básico. Naturalmente, trata-se de um processo sujeito a constrangimentos que se tornam facilmente identificáveis quando se conhece o percurso que tem sido feito, pela comparação com outras experiências, e pelo conhecimento do sistema de ensino:

- uma nova área curricular implica novos conteúdos, novas competências a adquirir, novos elementos de avaliação. Tratando-se de uma área opcional, o horário também não é muito favorável, com os alunos a terem contacto com a disciplina apenas uma vez por semana num bloco de 90 minutos durante um semestre ou, caso a escola o defina, pode ser frequentada durante todo o ano, mas alternadamente (semana sim, semana não) com a Educação Tecnológica. Tanto num caso como no outro, pressupõe um programa muito limitado e uma componente prática muito reduzida;
- o cinema é visto sobretudo como entretenimento por parte dos jovens e a sua inclusão no desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico implica um estranhamento, principalmente no primeiro contacto com a disciplina, os seus conteúdos e métodos;

- na escola, a introdução de uma nova opção artística traz também alguma desconfiança e em alguns casos rejeição, porque pode entrar em conflito com outras áreas curriculares, por incompatibilidades ou concorrência de horários dos professores. Infelizmente tem-se assistido a algumas situações desagradáveis que podem prejudicar o funcionamento da disciplina, a adesão dos alunos às actividades propostas, diminuindo o seu desempenho académico e até o interesse da comunidade escolar;
- ainda há poucas escolas com a opção de cinema. Isso pode implicar menor visibilidade do projecto e limitações à partilha de experiências. Para contrariar estas barreiras que ainda se colocam, os professores das várias escolas têm vindo a divulgar o projecto em encontros e congressos e a tomar diversas iniciativas. As reuniões periódicas promovidas pela Direcção Regional de Educação do Algarve confirmam o interesse de mais professores em adoptar o projecto nas suas escolas;
- pelo facto de não haver uma tradição de ensino da história, estética e técnicas do cinema nos currículos escolares do ensino básico, o Ministério da Educação tem manifestado pouca atenção para as vantagens que a literacia cinematográfica e fílmica pode trazer na formação social e cultural dos alunos. A única possibilidade de abordar a imagem em movimento no âmbito da educação artística acontecia na Educação Visual, mas também aí se torna difícil, devido ao reduzido número de aulas por semana desta disciplina. Esta postura dos sucessivos governos, com a excepção da iniciativa do Ministério da educação do XI governo constitucional em 1992 (referida no capítulo 5), revela pouca abertura para a importância da educação para o cinema e com o cinema. Naturalmente, torna-se difícil uma consolidação de uma política educativa mais voltada para o ensino artístico quando se verifica que nas últimas três décadas houve 17 Ministros da Educação, em que apenas dois Ministros cumpriram um mandato completo.

Com a aparente deterioração do ambiente que se vive nas escolas, manifestado na crescente desconfiança entre pais, professores e classe política, tudo concorre para que se crie uma falta de consenso sobre as prioridades no sistema educativo português. O aparecimento de projectos inovadores colide com outros interesses e torna o seu caminho mais difícil. Muitas vezes estes projectos têm mais reconhecimento e visibilidade externa do que na própria escola. O interesse manifestado pelas comunidades educativas das escolas onde a disciplina está em funcionamento, nem sempre equivale à opinião recentemente publicada no estudo desenvolvido pela

Universidade do Minho e editado pela Entidade reguladora para a Comunicação Social, que considerou “um dos mais ambiciosos projectos do começo do século XXI em Portugal”¹⁵⁹. Refere o mesmo texto mais à frente que “Não há registo de outra experiência nacional como a da criação da disciplina de Cinema, no que concerne às possibilidades de crescimento e de ligações dentro da Educação para os Media”¹⁶⁰.

Assim, deve-se evitar que o cinema se transforme em apenas mais uma área curricular entre outras. A experiência desenvolvida com as actividades desenvolvidas na disciplina tem permitido enunciar e aplicar algumas estratégias para contrariar as dificuldades que se têm verificado. Cabe aos professores ou grupo de professores que a leccionam, adequar as suas propostas de actividades, de acordo com as características das turmas, as condições oferecidas pela escola e o meio geográfico e sócio-cultural da comunidade educativa ao programa inicialmente traçado. Os professores podem e devem despertar a curiosidade dos alunos para o cinema, procurar estar sempre informados sobre os conteúdos, criar expectativas a longo prazo sobre as vantagens que o conhecimento sobre cinema pode vir a ter no futuro, promover a transversalidade propondo actividades interdisciplinares, fomentar a relação entre os saberes formais e os saberes informais, contribuir para uma escola democrática no sentido em que os alunos de locais onde o investimento cultural é reduzido possam ter acesso à cultura e às artes através da escola, e assim, valorizar também o ensino artístico tornando-o num elemento formativo de referência no currículo do ensino básico.

Os benefícios de uma educação formal para o cinema inserida no ensino artístico, começam quando a inclusão de uma nova área aumenta a amplitude de abordagens no campo das artes e fortalece o departamento de expressões no desenho curricular do terceiro ciclo. A diversificação das propostas de actividades (em desenho, na redacção de sinopses e guiões, na utilização de câmaras de filmar, recorrendo ao computador, entre outras) permite o desenvolvimento das dimensões cultural, crítica e criativa, numa nova perspectiva que as outras áreas não conseguem atingir. Por exemplo, a utilização de software de edição de vídeo aplicando conhecimentos de diferentes métodos de montagem num processo criativo de pós-produção, não seria exequível sem os conteúdos de cinema. Assim, estão-se a trabalhar literacias digitais e a responder ao mais recente desígnio educativo de inclusão das tecnologias de informação e comunicação, em comunhão com a literacia cinematográfica.

¹⁵⁹ Pinto, 2011, p. 91

¹⁶⁰ *idem*, p. 92

Com o projecto iniciado em Quarteira constata-se que a opção artística de cinema no 3º ciclo se antecipou à recomendação da Comissão Europeia de 2009 de incluir a literacia mediática no currículo obrigatório. Este facto já podia legitimar a introdução da disciplina de cinema no ensino básico, contudo há outros factores que concorrem para o evidenciar. Nestas aulas, os alunos têm a oportunidade de **visionar** filmes ou excertos de filmes, videoclipes, anúncios publicitários, e outros vídeos artísticos, que de outra forma lhes seriam provavelmente inatingíveis, apesar da facilidade de acesso às imagens com a internet e o DVD. A aquisição de competências de linguagem do cinema através da **análise** e **interpretação** das imagens, e os exercícios com a câmara de filmar e outros suportes contribuem para o desenvolvimento de uma efectiva literacia cinematográfica. Admitindo que o universo audiovisual é influenciado por uma cinevisão, assim se compreende a vantagem do ensino do cinema para a literacia mediática. Mas os benefícios desta disciplina para as competências mediáticas nos jovens também podem apresentar novos modelos. Quando se propõe o envolvimento de outras áreas curriculares em actividades relacionadas como os conteúdos de cinema criando novas dinâmicas transversais, quando se apontam novos caminhos para o ensino artístico diversificando estratégias e experiências de aprendizagem e quando se constroem recursos didáctico-pedagógicos específicos, está-se a apontar para um outro paradigma pedagógico. É um novo paradigma que questiona as metodologias estabelecidas, mas que também sugere novas, tendo como referência o conceito de Pedagogia Herege de Vítor Reia-Baptista naquilo que um cinema (marginal) pode trazer para o ensino. Desta forma, a escola terá mais uma ferramenta para perpetuar a memória cultural local e, no caso de o projecto se alargar a outras regiões, o seu contributo ser mais amplo.

Por último, tendo-se concluído a utilidade da disciplina inserida no ensino artístico, torna-se igualmente vantajoso a existência de recursos de base para os conteúdos leccionados. Tratando-se de uma área curricular nova, os recursos pedagógicos a ela destinados também são inéditos, mas não se limitam ao trabalho escolar. Como foi expresso no capítulo 7, este modelo de caderno temático é um modelo aberto, que permite a adopção de estratégias e actividades que o professor considere mais adequadas a cada grupo com que lida. Assim que os cadernos possam ser editados e distribuídos, irão certamente auxiliar também a formação dos professores na área de cinema, e até a divulgação da disciplina. Por não se tratar de um manual escolar tradicional também é destinado a agentes educativos de outras áreas curriculares

ou extra-curriculares. Mas também é destinado a todos os alunos e professores das diferentes escolas que incluíram o cinema como opção artística, porque reúnem a informação que tem vindo a ser construída e foram redigidos a partir do programa da disciplina comum a todas as escolas. Os resultados do inquérito realizado no final do ano em Quarteira confirmam que os cadernos promovem a leitura (cerca de 2/3 dos alunos consultou mais que cinco vezes), que estão relacionados com os conteúdos trabalhados nas aulas, mas que o conhecimento dos encarregados de educação e o seu envolvimento continua a ser reduzido. O objectivo é alargar esta experiência a outras escolas e envolver mais as comunidades escolares.

A posição da disciplina de cinema e dos seus intervenientes, deve ser a de quem não se conforma com uma escola apática e acrítica, nem com a secundarização do ensino artístico, nem com o falso insucesso escolar, nem com práticas educativas estáticas, obsoletas e injustas. Os alunos merecem-no.

ÍNDICE REMISSIVO: TÍTULOS DOS FILMES

ANDREAS SCHLÜTER (1942) p.29
ANIMANDO (1987) p.90
BISMARCK (1940) p.29
BLACKBOARD JUNGLE (1955) p.39
BOWLING FOR COLUMBINE (2002) p.42
THE BREAKFAST CLUB (1985) p.41
BRONENOSSETS POTIOMKIN (1925) p.27, 49, 61
CAMÕES (1946) p.49
CAT ON A HOT TIN ROOF (1958) p.38
CARL PETERS (1941) p.29
CHELOVEK SE KINOAPPARATOM (1929) p.24
CHILDREN AT SCHOOL (1937) p.41
CHILDREN'S CHARTER (1945) p.42
CHURCHILL'S ISLAND (1941) p.31
CINEMA PARADISO (1988) p.60
CLUELESS (1995) p.76
CORPSE BRIDE (2005) p.61
DEAD POETS SOCIETY (1989) p.40, 41
LES DIABOLIQUES (1955) p.39
DOJIVIOM DA PONIEDELNICA (1968) p.39
DRIFTERS (1929) p.31
DUCK! THE CARBINE HIGH MASSACRE (2000) p.37
EAST OF EDEN (1955) p.38
EDUCATION FOR DEATH (1943) p.42
EKSKUL (2006) p.38
L'ENFANT SAUVAGE (1969) p.43
ENTRE LES MURS (2008) p.36
ELEPHANT (2003) p.37
ÊTRE ET AVOIR (2002) p.44
FEITIÇO DO IMPÉRIO (1940) p.49
FERRIS BUELLER'S DAY OFF (1986) p.41

FRIEDRICH SCHILLER (1940) p.29
 FRIENDLY PERSUASION (1956) p.38
 GOODBYE, MR. CHIPS (1939) p.41
 GREASE (1978) p.41
 THE GREAT DICTATOR (1940) p.61
 GREGORY'S GIRL (1980) p.41
 DER GROSSE KÖNIG (1942) p.29
 HEART OF AMERICA (2003) p.37
 DER HERRSCHER (1937) p.29
 HISTÓRIA TRÁGICA COM FINAL FELIZ (2007) p.80
 THE HISTORY BOYS (2006) p.41
 HOME ROOM (2002) p.37
 IF... (1968) p.37
 INAUGURAÇÃO DO ESTÁDIO NACIONAL (1944) p.49
 INGLORIOUS BASTERDS (2009) p.89
 THE JAZZ SINGER (1927) p.89
 JOUR DE FÊTE (1949) p.60
 LA JOURNEE DE LA JUPE (2008) p.36
 JUD SÜß (1940) p.42
 JUNGE ADLER (1944) p.42
 JUGEND (1938) p.42
 KADETTEN (1939) p.42
 KES (1969) p.41, 43, 76
 KLASS (2007) p.38
 KUROZU ZERO (2009) p.38
 LOCAL DIVE (2001) p.90
 MAT (1926) p.24
 MALJUKGEORI JANHOKSA (2004) p.38
 MOANA (1926) p.30
 A MORTE E A VIDA DO ENGENHEIRO DUARTE PACHECO (1944) p.49
 NEOBYCHAINYE PRIKLYUCHENIYA MISTERA VESTA VE STRANE BOLSHHEVIKOV(1924) p.24
 NIGHT MAIL (1936) p.41
 NOSFERATU (1922) p. 90
 THE NIGHTMARE BEFORE CHRISTMAS (1993) p.77

L'OEUF D'ÉPINOCHÉ: DE LA FÉCONDATION À L'ÉCLOSION (1925) p.21
 OLIVER TWIST (1948) p.43
 OLYMPIADE (1938) p.29, 49
 ONDSKAN (2003) p.38
 PARACELSUS (1943) p.29
 PERSEPOLIS (2007) p.88
 PLEASANTVILLE (1998) p.76
 THE PLOW THAT BROKE THE PLAINS (1936) p.30
 PRETTY IN PINK (1986) p.76
 PSYCHO (1960) p. 61
 AS PUPILAS DO SENHOR REITOR (1935) p.49
 LES QUATRE CENTS COUPS (1959) p.43
 A REVOLUÇÃO DE MAIO (1937) p.49
 SCHOOL OF ROCK (2003) p.41
 SEN TO CHIHIRO NO KAMIKAKUSHI (2001) p.77
 SIB (1998) p.40
 LA SORTIE DE L'USINE LUMIÈRE (1895) p.18
 SPECIAL MARCH PAST OF ST. JOSEPH'S SCHOLARS AND SPECIAL PARADE OF ST.
 MATTHEW'S PUPILS, BLACKBURN (1905) p.43
 STATCHKA (1924) p.26
 THE STORY OF THE ANIMATED DRAWING (1955) p.85
 A STREETCAR NAMED DESIRE (1951) p.38
 TOMORROW IS THEIRS (1940) p.42
 TO SIR, WITH LOVE (1967) p.39, 41
 TOY STORY (1995) p. 88
 TRIUMPH DES WILLENS (1935) p.29, 49
 UNIVERSITY PROCESSION ON DEGREE DAY, BIRMINGHAM (1901) p.43
 UNSERE EMDEN (1926) p.27
 LA VITA È BELA (1997) p. 60
 DIE WELLE (2008) p.38
 ZAMANI BARAYÉ MASTI ASBHA (2000) p.40
 O ZÉ ANALFABETO (1952) p.51
 ZEMLYA, (1930) p.24
 ZERO DAY (2003) p.37

BIBLIOGRAFIA

AAVV

1996, *Relatório/Síntese – Grupo interministerial para o ensino artístico*, Maria Emília Brederode Santos (org.)

AAVV

2000, *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas – Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*, Augusto Santos Silva (org.), Lisboa

AAVV

2004, *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, Jorge Barreto Xavier (org.)

AAVV

2007, *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, Lupwishi Mbuyamba (org.), Comissão Nacional da UNESCO, Lisboa

AAVV

2008, *Land of Promise*, British Film Institute (org.), Londres.

ANTÓNIO, Lauro (org.)

1998, *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*, Porto Editora, Porto

AMAR, Pierre-Jean

2007, *História da Fotografia*, Edições 70, Lisboa.

AMIEL, Vincent

2007, *Estética da Montagem*, Edições Texto&Grafia, Lisboa, (ed. 2010)

ARNHEIM, Rudolf

1954, *Arte e Percepção visual. Uma Psicologia da visão criadora*, Ed. Pioneira, S. Paulo, (ed. 1980)

AUMONT, Jacques

2005, *A Imagem*, Edições Texto&Grafia, Lisboa, (ed. 2009)

AUMONT, Jacques e MARIE Michel

2008, *Dicionário teórico e crítico do Cinema*, Edições Texto&Grafia, Lisboa, (ed. 2009)

BAKER, James e TOLAND, Patrick

2007, *Teaching Film at GCSE*, British Film Institute, Londres.

BALÁZS, Bela

1923, *O Homem Visível ou a cultura cinematográfica*, (pp. 77, 83) in Xavier I., (org.) *A Experiência do Cinema*, Edições Graal Ltda, São Paulo (ed. 2008)

1948, *Teoria do cinema – natureza e evolução de uma nova arte*, in Xavier I., (org.) *A Experiência do Cinema*, (pp. 84, 86), Edições Graal Ltda, São Paulo (ed. 2008)

BARCOSO, Cristina

2011, *A Campanha Nacional de Educação de Adultos e o cinema*, (pp. 162-191) in Luís Reis Torgal (org.), *O cinema sob o olhar de Salazar*, Círculo de Leitores, Lisboa.

BAZALGETTE, Cary

2010, El apagón analógico: *el British Film Institute y la educación en los trs últimos decénios*, (pp. 15-24) in “Comunicar” nº 35, Huelva

BENJAMIN, Walter

1927a, *Sobre a situação da arte cinematográfica russa*, in João Barrento, (org.) *A Modernidade*, Ed. Assírio & Alvim, Lisboa. (ed. 2006)

1927b, *Réplica a Oscar A. H. Schmitz*, in João Barrento, (org.) *A Modernidade*, Ed. Assírio & Alvim, Lisboa. (ed. 2006)

1937, *A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica*, in João Barrento, (org.) *A Modernidade*, Ed. Assírio & Alvim, Lisboa. (ed. 2006)

BERGALA, Alain

2006, *L'hypothese cinema*, Petite bibliothèque des Cahiers du cinema, Paris

BEYLIE, Claude

1989, *Os Filmes-Chave do Cinema*, Ed. Pergaminho, Lisboa, (ed. 1997)

BOUQUET, Stéphane

2007, *Sergei Eisenstein*, Prisa Innova S. L., Madrid (ed. 2008)

BRESCHAND, Jean

2002, *Le Documentaire. L'autre face du cinema*, Cahiers du cinema/Les Petits Cahiers, SCÉRÈN-CNDP

BUCKINGHAM, David

2009, *The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice*, (pp. (13-24) in “EuroMeduc”, *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas

CALADO, Isabel

1994, *A utilização educativa das imagens*, Porto Editora, Porto.

CAPUCHO, Carlos

2008, *Magia, Luzes e Sombras*, Universidade Católica Editora, Lisboa

CARCHIA, Gianni

1999a, *Criatividade*, (pp. 83-85) in Carchia, G. e D’Angelo P. (org.), *Dicionário de Estética*, Edições 70, Lisboa (ed. 2003)

1999b, *Estética*, (pp. 109-113) in Carchia, G. e D’Angelo P. (org.), *Dicionário de Estética*, Edições 70, Lisboa (ed. 2003)

CARVALHO, Rómulo de

2008, *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (4ª edição)

CHAPMAN, James

1998, *The British at war. Cinema, state and propaganda, 1939-1945*, I. B. Tauris & Co Ltd, Londres (ed. 2008)

CLAREMBEAUX, Michel

2010, *Educación en el cine: memoria y patrimonio*, (pp. 25-32) in “Comunicar” nº 35, Huelva

COUSINS, Mark

2004, *Biografia do filme*, Plátano Editora, Lisboa, (ed. 2005)

COSTA, Flávia Cesarino

2005, *O primeiro cinema. Espetáculo, narração, domesticação*, Azougue Editorial, Rio de Janeiro

COSTA, João Bénard da

1996, *Como nos nossos sonhos*, (pp. 21-25) in Bertetto, P. e Campagnoni, D. P. (org.), *A Magia da Imagem. A arqueologia do cinema através das colecções do Museu Nacional do Cinema de Turim*, (catálogo) Centro Cultural de Belém, Lisboa

DAMÁSIO, António

1999, *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Publicações Europa-América, Mem-Martins, (ed. 2001)

D'AMATO, Marina

2009, *Identity and globalisation: the role of the imagination in the media*, (pp. (89-96) in “EuroMeduc”, *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas

DANCYGER, Ken

2002, *Técnicas de Edição para Cinema e Vídeo*, Elsevier Editora Ltda, Rio de Janeiro, (ed. 2007)

DELEUZE, Gilles

1983, Cinema1. *A Imagem-movimento*, Assírio & Alvim, Lisboa, (ed. 2009)

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix

1975, *Kafka. Para uma literatura menor*, Ed. Assírio & Alvim, Lisboa, (ed. 2003)

DUSSAUD, François

1906, *Depuis Gutenberg*, (pp. 74-78) in Banda, D. e Moure, J. (org.), *Le cinema: naissance d'un art. 1895-1920*, Éditions Flammarion, Paris (ed. 2008)

EÇA, Teresa Torres

2010, *A educação artística e as prioridades educativas do século XXI*, (pp. 127-146) *Revista Iberoamericana de Educación*, nº52, (<http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>)

ECO, Umberto

1968, *A definição da arte*, Edições 70, Lisboa (ed. 2011)

EISENSTEIN, Sergei

1923, *Montagem de atracões*, (pp.187-198) in Xavier, Ismail, *A experiência do Cinema*, Edições Graal Ltda, São Paulo (ed. 2008)

1942, *O sentido do filme*, Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro, (ed. 1990)

1949, *A forma do filme*, Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro, (ed. 2002)

ELLIS, Jack C. e McLANE Betsy A.

2005, *A new History of Documentary Film*, The Continuum International Publishing Group Inc, Nova Iorque (ed. 2009)

EVANS, Peter

2007, *La enseñanza del cine en el sistema educativo británico*, (pp. 27-29) in “Comunicar”, nº29, Huelva

FANTIN, Monica

2007, *Alfabetização midiática na escola*, VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas (http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf)

FERREIRA, António Joaquim

1986, *O Cinema chegou a Portugal*, Ed. Bonecos Rebeldes, Lisboa (ed. 2009)

GARDIES, René

2007, *Compreender o cinema e as imagens*, Edições Texto&grafia, Lisboa, (ed. 2008)

GÉNIN, Bernard

2005, *Le Cinéma D’Animation*, Cahiers du cinema/Les Petits Cahiers, SCÉRÈN-CNDP

GÓMEZ, Margarita Victoria

2009, *A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas*, Revista Iberoamericana de Educación, nº 48/3, (http://www.rieoei.org/boletin48_3.htm)

GRANJA, Vasco

1981, *Dziga Vertov*, Livros Horizonte, Lisboa

GRILO, Eduardo Marçal

2006, “*Televisão: Educação ou Deseducação?*”, in José Carlos Abrantes (org.), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Livros Horizonte, Lisboa.

JOLY, Martine

1994, *Introdução à análise da imagem*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2008)

JUSTINO, David

2010, *Difícil é Educá-los*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa

KAFKA, Franz

1923-24, *O Covil*, Publicações Europa-América Lda., Mem Martins (ed. 1987)

LIPOVETSKY Gilles e SERROY, Jean

2007, *O Ecrã Global. Cultura mediática e cinema na era hipermoderna*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2010)

LOBO, Maria Natália

1999a, *O ensino das artes aplicadas (ourivesaria e talha) na Escola Faria Guimarães de 1884 a 1948. Reflexo no desenvolvimento artístico da cidade do Porto*, Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LOBO, Maria Graça

1999b, *Formação de público para o cinema*, Tese de mestrado, Universidade do Algarve, Faro

2010, *How to improve cinema literacy – The experience of Programa JCE*, (pp.90-98) in *Avanca / Cinema*, Edições Cine-Clube de Avanca, Tomo II

MARIE, Michel

2005, *Le Cinéma Muet*, Cahiers du cinema, SCÉRÈN-CNDP

MARTIN, Marcel

1955, *A Linguagem Cinematográfica*, Dinalivro, Lisboa, (ed. 2005)

MARTÍN-BARBERO, Jesus

2003, *Saberes hoy: Disseminaciones, competenciase y transversalidades*, (pp.17-34) in “Revista Iberoamericana de Educación”, nº32, Junho, Bogotá (<http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>)

MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique

2002, *Aprender com el Cine, aprender de película – Una visión didáctica para aprender e investigar com el cine*, Grupo Comunicar Edicionaes, Huelva

2010, *Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo*, (pp. 53-60) in “Comunicar” nº 35, Huelva

McLUHAN, Marshall

1960, *Classroom without walls*, in Edmund Carpenter e Marshall McLuhan (org.), *Explorations in Communication*, Beacon Press, Boston, (ed. 1972)

MONTEIRO, Paulo Filipe

2011, *Uma margem no centro: a arte e o poder do «novo cinema»*, (pp. 306-338) in Luís Reis Torgal (org.), *O cinema sob o olhar de Salazar*, Círculo de Leitores, Lisboa.

MORIN, Edgar

1956, *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Relógio D’Água Editores, Lisboa, (ed. 1997)

1999, *Os sete saberes para a educação do futuro*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 2002)

NEWMAN, Jackie e STAFFORD, Roy

2002, *Reading Films. Key concepts for analysing film and television*, British Film Institute, Londres

MUNSTERBERG, Hugo

1916, *The Photoplay: A Psychological Study*, (pp. 27, 54) in Xavier, Ismael, (org.) *A Experiência do Cinema*, , Edições Graal Ltda, São Paulo (ed. 2008)

OLIVEIRA, Henrique J. C.

1996, *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*, Tese de mestrado, Universidade do Minho (<http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditese/index.htm>)

PEREIRA, Paulo

1996, *História da Arte Portuguesa*, volume II, Ed. Temas e Debates, Lisboa (ed. 1999)

PINTO, Manuel (org.)

2011, *Educação para os Media em Portugal. Experiências, actores e contextos*, Ed. Entidade Reguladora para a Comunicação Social

POETTINGER, Ida

2009, “Everybody is a Media Artist? Creativity and Production in Media Literacy”, (pp. 105-114) in “EuroMeduc”, *Media Literacy in Europe - Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas

PRATS, Lluís

2005, *Cine para educar*, Belacqva de Ediciones y Publicaciones S. L., Barcelona

REIA-BAPTISTA, Vítor

1995a, *El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación*, (pp. 106-110) in “Comunicar”, nº4, , Março, Grupo Pedagógico Andaluz, Huelva

1995b, *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*, (pp. 143-155) in “Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano”, Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida (<http://www.grupocomunicar.com/contenidos/pdf/educacion-y-medios-de-comunicacion/11-reia.pdf>)

2002, *A Pedagogia dos media. A dimensão pedagógica dos media na Pedagogia da Comunicação: o caso do cinema e das linguagens fílmicas*, Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro

2005, *O valor pedagógico do Cinema: os casos Edison e Lenin*, (pp. 211-229) in “Revista Ámbitos – Revista Internacional de Comunicación”, nº 13-14,

Universidade de Sevilha, (<http://www.bocc.uff.br/pag/reia-baptista-valor-pedagogico-cinema.pdf>)

2009a, *Media Literacy and Media Appropriations by youth*, (pp. (161-166) in “EuroMeduc”, *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas

2009b, *Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens Multiculturais e Multimediáticas*, in “Ensino Online e Aprendizagem Multimediática”, Relógio D’Água, Lisboa (<http://www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-literacia-dos-media-como-resultado-de-multi-aprendizagens.pdf>)

2010, *Lenguajes filmicos en la memoria colectiva de Europa*, (pp. 10-13) in “Comunicar” nº 35, Huelva

ROBINSON, Ken

2009, *O Elemento*, Porto Editora, Porto (ed. 2010)

ROBINSON, David

1996, *De Leste a Oeste: o espectáculo de Sombras percorre o mundo*, (pp. 107-141), in Bertetto, P. e Campagnoni, D. P. (org.), *A Magia da Imagem. A arqueologia do cinema através das colecções do Museu Nacional do Cinema de Turim*, (catálogo) Centro Cultural de Belém, Lisboa

ROSENFELD, Anatol

2002, *Cinema: Arte & Indústria*, Editora Perspectiva, São Paulo

SCHEINPFLUG, Karel

1904, *Les fonctions pédagogiques du cinématographe* (pp. 71-74), in Banda, D. e Moure, J. (org.), *Le cinema: naissance d’un art. 1895-1920*, Éditions Flammarion, Paris (ed. 2008)

SÉGUIN, Jean-Claude

2007, *La enseñanza del cine en el sistema educativo francés*, (pp. 21-25) in “Comunicar”, nº29, Huelva

TORGAL, Luís Reis

2011, *Propaganda, ideologia e cinema no Estado Novo. A «conversão dos descrentes»*, in Torgal, Luís Reis (org.), *O cinema sob o olhar de Salazar*, Círculo de Leitores, Lisboa.

TORNERO, José Manuel Pérez (org.)

2000, *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*, Porto Editora, Porto (ed. 2007)

TUDOR, Andrew

1974, *Teorias do cinema*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2009)

URBAN, Charles

1907, *Une reconnaissance nationale*, (pp. 112-116), in Banda, D. e Moure, J. (org.), *Le cinema: naissance d'un art. 1895-1920*, Éditions Flammarion, Paris (ed. 2008)

VANOYE, Francis

2007, *O espectador*, (pp. 173-189) in Gardies, R., (org.), *Compreender o cinema e as imagens*, Edições Texto&grafia, Lisboa, (ed. 2008)

VIMENET, Pascal

s.d., *Cahier de notes sur... L'etrange Noël de Monsieur Jack*, École et Cinéma, les enfants du deuxième siècle

WELCH, David

1983, *Propaganda and the German Cinema 1933-1945*, I. B. Tauris & Co. Ltd, Londres, (ed. 2006)

WILCOCK, Jo

2004, *Documentaries. A Teacher's Guide*, Auteur Publishing, Northamptonshire

WOLLEN, Peter

1969, *Signos e Significação no Cinema*, Livros Horizonte, Lisboa (ed. 1984)